



**SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİ BULUNAN
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BECERİ
TEMELLİ UYGULAMALI SINAVLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE SINAV UYGULAMA
PRATİKLERİ**

Ayça HATUNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİ BULUNAN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN BECERİ TEMELLİ UYGULAMALI SINAVLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE SINAV UYGULAMA PRATİKLERİ**

(Views and Practices of Turkish Language Teachers with Refugee Students on Skill-Based
Practical Exams)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça HATUNOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Sıddık BAKIR

Erzurum
Temmuz, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ayça HATUNOĞLU tarafından hazırlanan “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sınavlara İlişkin Görüşleri ve Sınav Uygulama Pratikleri” başlıklı çalışması 24 / 07 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Sıddık BAKIR

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emrah BOYLU

Bartın Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sınavlara İlişkin Görüşleri ve Sınav Uygulama Pratikleri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24 /07 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Ayça HATUNOĞLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde, engin bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden; çalışmanın planlama, araştırma, geliştirme ve yürütme aşamalarında değerli zamanını ayırarak bilimsel katkılarda bulunan ve her daim desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sıddık BAKIR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimimden itibaren bilgi ve birikimleriyle gelişimime katkı sağlayan değerli bölüm hocalarıma ve bu süreçte yanımda olarak desteklerini esirgemeyen Dr. Ayşe ŞİMŞEK ve Mehmet ŞİMŞEK'e de şükranlarımı sunarım. Ayrıca, bu çalışma Atatürk Üniversitesi BAPSİS tarafından SYL-2025-15738 nolu projeyle desteklenmiştir. Bu çalışmanın yürütülmesinde sağladığı destekten ötürü Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne (BAPSİS) teşekkür ederim. Tüm akademik sürecim boyunca bana daima inanan, beni yüreklendiren ve sonsuz destekleriyle yanımda olan kıymetli aileme ve her daim yanımda olan Furkan ORBAY'a en derin teşekkürlerimi sunarım.

Ayça HATUNOĞLU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİ BULUNAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BECERİ TEMELLİ UYGULAMALI SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE SINAV UYGULAMA PRATİKLERİ

Ayça HATUNOĞLU

Temmuz 2025, 183 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli uygulamalı sınavlara ilişkin görüşlerini almak ve sınav uygulama pratiklerini ortaya koymaktır. Araştırmada özellikle mülteci öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel Türkçe dil becerisini edinme süreçlerine yönelik öğretmen deneyimleri ve değerlendirmeleri incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında görev yapan on Türkçe öğretmeni ile yürütülmüş, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Desen olarak olgubilim yaklaşımı tercih edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu aracılığıyla toplanmış; içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde veriler adlandırılmış, anlamlı ifadeler kodlara dönüştürülmüş ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen kod ve temalar tablolarda sunulmuştur.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre öğretmenler, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerine büyük oranda olumlu yaklaşmakta; ancak uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar arasında dil yetersizliği, sınıf içi uyum problemleri, aile desteğinin eksikliği ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki zorluklar öne çıkmaktadır. Katılımcılar; mülteci öğrencilerin Türkçeyi etkili biçimde öğrenebilmeleri için yoğunlaştırılmış dil programları, psikososyal destek hizmetleri ve aile katılımının artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuçlar: Araştırma, mülteci öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının artırılabilmesi için yalnızca öğretim programlarının değil, aynı zamanda öğretmen tutumlarının, okul ortamlarının ve destekleyici yapıların da kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, Türkçe öğretimi, mülteci öğrenciler, öğretmen görüşleri, dil becerileri.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

VIEWS AND PRACTICES OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS WITH REFUGEE STUDENTS ON SKILL-BASED PRACTICAL EXAMS

Ayça HATUNOĞLU

July 2025, 183 Pages

Purpose: This study aims to examine the opinions and practices of Turkish teachers with refugee students regarding skill-based practical exams. It particularly explores teacher experiences and evaluations related to refugee students' acquisition of the four basic Turkish language skills: reading, writing, listening, and speaking.

Method: The research was conducted in the 2024-2025 academic year with ten Turkish teachers working in public schools in Küçükçekmece, Istanbul. A qualitative approach with a phenomenological design was used. Data were collected through semi-structured interviews and classroom observations. The data were analyzed using content analysis. During coding, meaningful expressions were labeled and grouped under relevant themes. Codes and themes were presented in tables

Findings: Teachers mostly adopted positive attitudes toward inclusive education, yet faced practical difficulties. These included language limitations, classroom adaptation issues, limited family involvement, and challenges in assessment. Participants emphasized the need for intensive language support, increased psychosocial services, and active family participation to support refugee students' language development

Conclusions: The study concludes that enhancing refugee students' success in Turkish classes requires not only curriculum revisions, but also inclusive restructuring of teacher attitudes, school environments, and support systems

Keywords: inclusive education, Turkish language teaching, refugee students, teacher opinions, language skills.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Kapsayıcı Eğitimin Genel Çerçevesi	6
Kapsayıcı Eğitiminin Önündeki Engeller	8
Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Üstlenmesi Gereken Sorumluluklar.....	8
Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi	9
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık	10
Kapsayıcı Eğitim Politikası.....	11
Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Politikasının Hukuksal Boyutları	11
Mülteci Öğrencilerin Eğitimi: Küresel Perspektif	12
Göç ve Eğitim	12
<i>Göçün Tarihi</i>	12
<i>Göç Politikaları</i>	14
<i>Türkiye’de Göç Hareketliliği</i>	14
<i>Arap Sonbaharı ve Suriye İç Savaşı</i>	15

<i>Suriye Krizi ve İnsani Diplomasi</i>	16
<i>Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Kavramları</i>	17
Geçici Koruma Statüsü	22
Göçmenlerin Yaşadığı Sorunlar	24
Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim ve Mülteci Öğrenciler	25
Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar	34
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Kapsayıcı Eğitim	36
Yabancı Dil Öğretimi	36
Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	36
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	37
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	38
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	40
Dil Edinimi ve Dil Öğretimi	42
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar	42
Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri ...	43
Beceri Temelli Türkçe Sınavları ve Mülteci Öğrenciler	44
Dört Temel Beceri	44
Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Farklılaştırma ve Zenginleştirmenin Uygulanması	67
İlgili Araştırmalar	69
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	69
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	70
Kapsayıcı Eğitimi Sağlamaya Yönelik İyi Uygulama Örnekleri	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	74
Yöntem	74
Araştırma Yöntemi	74
Katılımcılar	74
Veri Toplama Araçları	75
Süreç/Uygulama	77
Verilerin Analizi	78
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	80
Bulgular	80
Gözlem Bulguları	80
Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziksel Ortamı ve Hazırlık	80
Öğretmenin Sınav Uygulaması	80

Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler	81
Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yetersizliğine İlişkin Görüşleri	82
Türkçe Öğretmenlerinin Psikolojik ve Sosyal Etkenlere İlişkin Görüşleri.....	83
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin ve Dikkate İlişkin Görüşleri</i>	<i>84</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Uyum Eksikliğine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>85</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Aile Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>	<i>85</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Başarı Düşüklüğüne İlişkin Görüşleri</i>	<i>86</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Eğitsel ve Sınıfsal Sorunlara İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>86</i>
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri	87
<i>Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişim Sürecinde Karşılaşılan Durumlar</i>	<i>87</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Programın Etkili Yönlerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>88</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeninin Rolüne İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>89</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Programın Yetersiz Yönlerine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>90</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Programın Uygulama Koşullarına İlişkin Görüşleri</i>	<i>90</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Programın Etkililiği ve Uygulayıcılarına İlişkin Görüşleri</i>	<i>91</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Aile ve Çevre Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	<i>92</i>
<i>Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavı Performansı</i>	<i>93</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yeterliliğine Bağlı Başarı Farkına İlişkin Görüşleri</i>	<i>93</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yazıya Aktarma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri</i>	<i>94</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri</i>	<i>95</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Soyut Kavramlarda Zorlanmaya İlişkin Görüşleri</i>	<i>96</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Türünün Etkisine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>96</i>
<i>Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavı Performansı.....</i>	<i>97</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Başarı Düzeylerine İlişkin Görüşleri</i>	<i>98</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerine Bağlı İfade Sorunlarına İlişkin Görüşleri</i>	<i>99</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Hazırlık ve Anlama Sorunlarına Yönelik Görüşleri</i>	<i>100</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Psikolojik ve Sosyal Etkenlere İlişkin Görüşleri</i>	<i>100</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sosyokültürel Farklılıklara İlişkin Görüşleri</i>	<i>101</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Düzeye Uygunluğa İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>101</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Görelî Başarıya İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>102</i>
<i>Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavı Performansı.....</i>	<i>103</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yeterliliği Eksikliğine İlişkin Görüşleri.....</i>	<i>104</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sosyokültürel Etkilere İlişkin Görüşleri</i>	<i>104</i>
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Türüne Bağlı Zorluklara İlişkin Görüşleri</i>	<i>105</i>

<i>Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim ve Destek Eksikliğine İlişkin Görüşleri.....</i>	106
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Soyut Kavramlarda Zorlanmaya İlişkin Görüşleri</i>	106
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Becerilerinde Eksikliğe İlişkin Görüşleri</i>	107
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yetersiz İfade Stratejilerine İlişkin Görüşleri</i>	107
<i>Türkçe Dinleme, Konuşma ve Yazma Sınav Performansına İlişkin Ortak Bulgular</i>	108
<i>Kapsayıcı Eğitim Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri</i>	109
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Aileye Yönelik Önerileri</i>	110
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Dil Eğitimi Önerilerine İlişkin Görüşleri</i>	111
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Psikososyal Destek Önerilerine İlişkin Görüşleri</i>	112
<i>Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri</i>	113
BEŞİNCİ BÖLÜM	114
Tartışma ve Sonuç	114
Türkçe Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Becerilerinin (Mülteci Öğrencilere Türkçe Dil Becerisi Kazandırılması Açısından) Önemi ve Etkinliğine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma	115
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma.....	116
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma.....	116
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma.....	118
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma.....	119
Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	120
Araştırma Sorularının Geneline Yönelik Sonuç ve Tartışma	121
Öneriler	122
KAYNAKÇA	125
EKLER	137
Ek-1. Görüşme Formu.....	137
Ek-2. Sınıf İçi Gözlem Formu (Konuşma).....	139
Ek-3. Sınıf İçi Gözlem Formu (Dinleme)	140

Ek-4.Kapsayıcı Eğitimi Sağlamaya Yönelik İyi Uygulama Örnekleri	141
Ek-5. Araştırma Uygulama İzni Belgesi	161
Ek-6. Uygulama İzni Belgesi	162
Ek-7. Etik Kurul Karar Formu	163
Ek-8. Dinleme Sınavı Uygulama Anı	164
Ek-9. Dinleme Sınavı Uygulama Anı	165
Ek-10. Dinleme Sınavı Uygulama Anı	166
ÖZ GEÇMİŞ.....	167



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Göç Sürecinde Çocukların Konumlarına ve Yasal Durumlarına Dair Tipoloji</i>	21
Tablo 2. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	75
Tablo 3. <i>Gözlem Yapılan Sınıflara Ait Bilgiler</i>	77
Tablo 4. <i>Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler Hakkında Görüşler</i>	82
Tablo 5. <i>Dil Yetersizliği</i>	83
Tablo 6. <i>Psikolojik ve Sosyal Etkiler</i>	83
Tablo 7. <i>Sınıf İçi Disiplin ve Dikkat</i>	84
Tablo 8. <i>Sosyal Uyum Eksikliği</i>	85
Tablo 9. <i>Aile Kaynaklı Sorunlar</i>	86
Tablo 10. <i>Akademik Başarı Düşüklüğü</i>	86
Tablo 11. <i>Eğitsel ve Sınıfsal Sorunlar</i>	87
Tablo 12. <i>Türkçe Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Becerilerinin Önemi Hakkındaki Görüşleri</i>	87
Tablo 13. <i>Programın Etkili Yönleri</i>	88
Tablo 14. <i>Türkçe Öğretmeninin Rolü</i>	89
Tablo 15. <i>Programın Yetersiz Yönleri</i>	90
Tablo 16. <i>Programın Uygulama Koşulları</i>	91
Tablo 17. <i>Programın Etkililiği ve Uygulayıcılar</i>	91
Tablo 18. <i>Aile ve Çevre Desteği</i>	92
Tablo 19. <i>Türkçe Öğretmenlerinin, Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri</i>	93
Tablo 20. <i>Dil Yeterliliğine Bağlı Başarı Farkı</i>	94
Tablo 21. <i>Yazıya Aktarma Güçlüğü</i>	95
Tablo 22. <i>Dilsel Çeşitlilik</i>	95
Tablo 23. <i>Soyut Kavramlarda Zorlanma</i>	96
Tablo 24. <i>Sınav Türünün Etkisi</i>	97
Tablo 25. <i>Türkçe Öğretmenlerinin, Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri</i>	97
Tablo 26. <i>Başarı Düzeyleri</i>	98
Tablo 27. <i>Dil Becerilerine Bağlı İfade Sorunları</i>	99
Tablo 28. <i>Hazırlık ve Anlama Sorunları</i>	100

Tablo 29. <i>Psikolojik ve Sosyal Etmenler</i>	101
Tablo 30. <i>Sosyokültürel Farklılıklar</i>	101
Tablo 31. <i>Düzeye Uygunluk</i>	102
Tablo 32. <i>Görelî Başarı</i>	102
Tablo 33. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri</i>	103
Tablo 34. <i>Dil Yeterliliği Eksikliği</i>	104
Tablo 35. <i>Sosyokültürel Etkiler</i>	105
Tablo 36. <i>Sınav Türüne Bağlı Zorluklar</i>	105
Tablo 37. <i>Eğitim ve Destek Eksikliği</i>	106
Tablo 38. <i>Soyut Kavramlarda Zorlanma</i>	106
Tablo 39. <i>Dil Bilgisi Becerilerinde Eksiklik</i>	107
Tablo 40. <i>Yetersiz İfade Stratejileri</i>	108
Tablo 41. <i>Kapsayıcı Eğitim Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri</i>	109
Tablo 42. <i>Aileye Yönelik Öneriler</i>	110
Tablo 43. <i>Dil Eğitimi Önerileri</i>	111
Tablo 44. <i>Psikososyal Destek Önerileri</i>	112
Tablo 45. <i>Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler</i>	113

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
ASPB	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
ATATÖMER	: Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
BM	: Birleşmiş Milletler
BMÇHS	: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi
BMMYK/UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ECHO	: Avrupa Komisyonu İnsani Yardım ve Sivil Koruma Ofisi
FRIT	: Facility for Refugees in Turkey (Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali İmkân Fonu)
GAÜNTÖMER	: Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
GMEB	: Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IELTS	: International English Language Testing System
İOM/IOM	: Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PICTES	: Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System

SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
TÖMER	: Türkçe Öğrenim Merkezleri
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)
YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YTÖ	:Yabancılar Türkçe Öğretimi
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
YÖBİS	: Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Küreselleşme, savaş, iç çatışmalar ve ekonomik yoksunluklar nedeniyle dünya genelinde yaşanan kitlesel göç hareketleri, eğitim sistemlerini doğrudan etkileyen önemli bir olgu hâline gelmiştir. Göç; bir bireyin, grubun ya da kitlenin bir ülkeden başka bir ülkeye ya da bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine geçici ya da kalıcı olarak hareket etmesi ve yerleşmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Songur & Sırtkaya, 2022). Bu hareketlilik yalnızca fiziksel bir yer değiştirmeye değil, aynı zamanda bireyin anlam dünyasında da köklü değişikliklere neden olmaktadır.

Türkiye, bulunduğu coğrafi konum itibarıyla doğu ve güneyde çatışma ve istikrarsızlıklarla özdeşleşen Orta Doğu ve Asya ülkeleriyle; batıda ise insan hakları standartları ve refah koşulları bakımından daha gelişmiş konumda bulunan Avrupa ülkeleri arasında yer almakta ve bu bağlamda bir köprü ülke olarak değerlendirilmektedir. Özellikle yakın dönemde ekonomik ve bölgesel etkisi artan Türkiye, Avrupa Birliği ülkelerine ulaşmayı amaçlayan göçmenler için bir geçiş güzergâhı olarak öne çıkmakta; bu durum, Türkiye’yi her türlü göç hareketi açısından önemli bir çekim merkezi hâline getirmektedir. Bu bağlamda son yıllarda yaşanan göç hareketlilikleri, Türkiye’nin yalnızca demografik yapısını değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal, kültürel dengelerini ve kamu güvenliği ile toplumsal düzenini de derinden etkilemiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2023).

Türkiye’de yaşanan süreç, 300-400 kadar Suriye vatandaşının 29 Nisan 2011 tarihinde Hatay ili Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısına doğru hareket ederek Suriye’den Türkiye’ye sığınmasıyla başlamıştır. Bu olay, dünyanın gördüğü en büyük göç hareketlerinden biri olarak kısa sürede kaotik bir duruma dönüşmüştür (Yıldırım, 2022). Türkiye, özellikle Suriye krizinin ardından yoğun bir mülteci akınına maruz kalmış ve bu durum eğitim politikalarında kapsayıcılığı zorunlu kılmıştır.

Göçmenler, sığınmacılar ve mültecilerle ilgili karşılaşılan olumsuzluklar ve sorunlar, özellikle çocukları ve kadınları derinden etkilemektedir. Bu süreçte eğitim, önemli bir konu ve sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu olumsuz etkinin en temel nedeni ise dil sorunudur. Ana dilinden farklı bir dilde iletişim kurmaya çalışan çocuklar, hem öğretim süreçlerine katılımda hem de sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmede ciddi zorluklar yaşamaktadır. Dil problemi;

öğrencilerin entegrasyon ve yeni kültüre uyumda güçlük çekmelerine, akademik başarılarının düşük olmasına, okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, okula gitmemelerine, okuldan kaçmalarına veya okulu terk etmelerine yol açabilmektedir.

İlk kez 1980’li yıllarda kullanılmaya başlanan ve başlangıçta yalnızca engelli bireylerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesine odaklanan “kapsayıcı eğitim” kavramı; zamanla kapsamını genişleterek tüm öğrenciler arasındaki çeşitliliği, farklılığı ve değişkenliği içeren, destekleyen ve karşılayan bir anlayış hâline gelmiştir (Taneri, 2022). Kapsayıcılık, her öğrencinin eğitim ortamında hoş karşılandığını hissetmesini, farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine özen gösterilmesini ve bu farklılıkların değer görmesini sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Pandit, 2017).

Türkiye’de özellikle ilköğretim düzeyinde mülteci öğrencilerin artan varlığı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yeni yaklaşımlar geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türkçe dersi gerek öğrencilerin akademik başarısı gerekse toplumsal uyum süreçleri açısından önemli bir yere sahiptir. Türkçe öğretmenlerinden beklenen temel görevlerden biri, öğrencilerde dil bilinci geliştirmek ve onlara dile yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaktır. Bununla birlikte öğrencilere okuma alışkanlığı edindirmek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak etkili biçimde ifade edebilmelerini sağlamak da Türkçe öğretiminin öncelikli hedefleri arasındadır (Börekçi, 2009). Türkçe dersinde öğrencilere dinleme ve okuma (anlama), konuşma ve yazma (anlatma) becerilerini kazandırmak ve dil bilgisini öğretmek amaçlanmaktadır. Öğretmenin konuşma ya da yazma eylemi, öğretmen açısından bir anlatma; öğrenciler açısından ise bir anlama etkinliğidir. Benzer şekilde, öğrencinin konuşması ya da yazması, öğrenci için anlatma; diğer öğrenciler ve öğretmen için anlama süreci olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, anlama (dinleme ve okuma) ile anlatma (konuşma ve yazma) becerileri birbirinden bağımsız olarak ele alınamaz (Emiroğlu & Pınar, 2013).

Türkçe öğretmenlerinin, mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışıyla yürüttükleri uygulamalar, hem öğretim sürecinin niteliğini hem de öğrencilerin dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Ancak, alan yazını incelendiğinde yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi bağlamında dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu eksiklik, mülteci öğrencilerin sınav performansları, ölçme-değerlendirme süreçleri ve öğretmen tutumlarına ilişkin veri ihtiyacını artırmaktadır. Öğretmen görüşleri ve gözlemlerine dayalı olarak yapılacak analizlerin, hem alana özgün bir katkı sunması hem de ölçme-değerlendirme süreçlerine ışık tutması beklenmektedir. Böylelikle

öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde eğitim gören mülteci öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri, sınav performansları, sınıf içi uyumları ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini almak ve uyguladıkları pratikleri gözlemlemektir. Bu tez çalışması ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe dersinde uygulanan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek amacıyla yapılan sınavların mülteci öğrencilere uygulanma sürecini izlemek ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak amaçlanmıştır. Bu süreçte bir dönem boyunca uygulanan hazırlıklı veya hazırlıksız konuşma sınavlarının süreleri, konuları incelenmiş; dinleme sınavlarına yönelik hazırlanmış soru kağıtlarının öğrenciye ne zaman verileceği, dinleme metinlerinin kaç kez dinletileceği tespit edilmiş, öğrencilerin hangi bilişsel düzeydeki sorulara cevap veremediklerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.. Ayrıca, kapsayıcı eğitim bağlamında yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları avantaj ve dezavantajların öğretmenler tarafından nasıl gözlemlendiğini incelemek de bu araştırmanın bir diğer amacını teşkil etmektedir. Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında büyük rol oynayan öğretmenlerin durumları, hazırlanan formlarla (Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Ders Gözlem Formu) incelenecek ve veriler yorumlanacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil becerilerinin (mülteci öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından) önemi ve etkinliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavındaki başarı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavındaki başarı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin, mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavındaki başarı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?

6. Sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Kapsayıcı eğitim anlayışının Türkçe derslerine uyarlanması, eğitim sisteminde çeşitliliğe ve eşit fırsatlara dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. Alan yazını incelendiğinde, kapsayıcı eğitim bağlamında yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının pek yer almadığı görülmüştür. Ayrıca dil becerileri ile ilgili alan yazını incelendiğinde, konuşma ve dinleme sınavlarına ilişkin çalışmaların yabancı öğrencilere ve yabancı öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerine yönelik olmadığı görülmüştür. Türkçe dersinin geçme notunun 70 olarak belirlenmesi; öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen önemli bir ölçüt olmakla birlikte, dersin öğretiminde belirli bir kalite standardını da sağlamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe derslerinin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi, araştırmanın özgün değerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beceri temelli Türkçe sınavlarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki başarı düzeylerini ortaya koyması ve söz konusu değişikliklerin ardından Türkçe öğretmenlerinin süreçle ilgili görüşlerini sunması, araştırmanın özgün değerini gösteren önemli bir özelliktir. Yapılan çalışma, dil öğretiminin daha geniş bir kapsayıcılıkla ele alındığı bir dönemde, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı bilgi sunarak bu alandaki politika ve uygulama gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle ulaşılabilecek sonuçlar doğrultusunda yapılacak önerilerin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca uygulamalı sınavlar sonrasında Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerin mülteci öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerine bundan sonraki ölçme-değerlendirme süreçlerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede sığınmacı çocukların uyum süreçlerinde kapsayıcı eğitimin önemi vurgulanmış olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde, Türkiye’de ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunan on Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular genellenebilirlikten ziyade, belirli bağlamlarda derinlemesine anlamaya yöneliktir. Nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen çalışmada yalnızca betimsel verilere ve araştırmacının yorumlarına dayalı sonuçlara ulaşılmış; nicel yöntemler veya çoklu veri kaynakları kullanılmamıştır. Veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle sınırlandırılmıştır. Çalışma, yalnızca Türkçe dersi bağlamında ele alınmış olup, diğer

derslerdeki uygulamalar ya da mülteci öğrencilerin genel akademik durumları araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca araştırma yalnızca öğretmenlerin görüş ve gözlemlerine dayanmaktadır; mülteci öğrencilerin kendi deneyimlerine ve algılarına ilişkin doğrudan veri toplanmamıştır. Veriler, belirli bir coğrafi bölgede ve belirli bir zaman diliminde toplanmış olup, farklı zaman ve bölgelerde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma belirli varsayımlar temelinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, soruları içtenlikle ve samimiyetle yanıtladıkları; verdikleri cevapların kendi deneyim ve gözlemlerine dayandığı kabul edilmektedir. Katılımcıların kapsayıcı eğitim, mülteci öğrenciler ve dil becerilerine ilişkin yeterli gözlem ve deneyime sahip oldukları varsayılmıştır. Ayrıca, kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte geçerli ve güvenilir veriler sunduğu kabul edilmektedir. Gözlem sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin doğal davranışlar sergilediği, araştırmacının gözlemci olarak sürece müdahale etmediği varsayılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü dönemin, katılımcıların tutum ve görüşlerini yansıtmaya açısından uygun olduğu kabul edilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı Eğitimin Genel Çerçevesi

UNESCO'nun 2000-2015 dönemi için yayımladığı “Herkes İçin Eğitim İzleme Raporu”nda, kapsayıcı eğitimi şöyle tanımlanmıştır: “Kapsayıcı eğitimin neyi içerdiğine dair evrensel bir anlaşma yoktur. Ancak genel olarak kapsayıcı eğitim, hükümetlerin her koşulda tüm çocukların eğitimi için sorumluluk taşımasını gerektiren bir yaklaşımdır. Daha iddialı kapsayıcılık yaklaşımları, genellikle öğrencileri güçlendirmeyi, çeşitliliği takdir etmeyi ve ayrımcılıkla mücadele etmeyi amaçlayan hak temelli bir yaklaşımı temel alır. Yeterli destek sağlandığında, tüm çocukların farklı ihtiyaçları ne olursa olsun, kendi yerel topluluklarında, normal sınıflarda birlikte eğitim alabilmeleri gerektiğini savunur.” (UNESCO, 2015, s. 101). Özel eğitimden farklı bir bakış açısını temsil eden ve ona bir alternatif olarak sunulan kapsayıcı eğitim; kültürel ya da yapısal farklılıklar nedeniyle dışlanan öğrenci topluluklarının eğitime eşit ve adil erişimini sağlamayı amaçlayan, tüm öğrencilerin katılımını artırmak için öğrenme fırsatlarını çeşitlendirmeye ve farklılaştırmaya odaklanan bir yaklaşımdır (Taneri, 2022).

Kapsayıcı uygulamalar, özel gereksinimli çocukların eğitim toplulukları içinde tam ve değerli üyeler olarak yer alabilmelerini sağlamak amacıyla; politika, organizasyon, yapı ve pedagojide değişim yaratmayı hedeflemektedir (Pandit, 2017). Taneri (2022) kapsayıcı eğitimi yedi maddede özetlemiştir:

1. Bireysel farklılıklar ve çeşitlilik; başkalarının yaşamlarını ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren değerli kaynaklar olarak kabul edilir.
2. Tüm öğrencilerin akran ilişkilerine, arkadaşlık bağlarına ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu benimsenir.
3. Tüm çocuklar ve gençler, eşit ve adil bir biçimde birlikte eğitim alma hakkına sahiptir.
4. Öğrencilerin farklı ihtiyaçları önemsenir, çeşitli öğrenme stilleri kabul edilir; öğrenciler saygı görür, takdir edilir ve desteklenir.
5. Her öğrenciye, bireysel gereksinimlerine uygun destek sağlanır; öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gerekli kaynaklara erişimi güvence altına alınır.
6. Kapsayıcı eğitim, ayrıştırılmış özel eğitim uygulamalarıyla değil, tüm öğrencilerin aynı çatı altında birlikte öğrenmesini esas alan bir anlayışla yürütülür.

7. Tüm öğrencilerin potansiyelleri, bireysel farklılıkları gözetilerek geliştirilmeye çalışılır.

Ünal ve Yel'e (2019) göre kapsayıcı eğitim; tüm dezavantajlı öğrencilerin, dezavantajlı olmayan akranlarıyla bir arada bulunarak eşit koşullarda eğitim almasını sağlayan öğretim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim gereksinimi olan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altında bulunan, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, çeşitli sağlık sorunlarıyla mücadele eden, çalışmak zorunda kalan, erken yaşta evlendirilme riski taşıyan ve genel anlamda psikolojik ya da sosyal problemlerle karşı karşıya olan tüm dezavantajlı çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, kapsayıcı eğitimin kapsamına girmektedir (Ünal & Aladağ, 2020). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarını eğitim öğretim sürecine dâhil edip ayrımcılığı ortadan kaldırmayı hedeflemiş ve insanların farklılıklarıyla birlikte değerli bir birey olduklarını vurgulamıştır (Gökden-Kaya, 2021).

Kapsayıcı eğitim; öğretim programlarının kazanımlarının, içeriğinin, öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tüm öğrenciler için anlamlı, ilgili ve erişilebilir biçimde tasarlanmasını ve sunulmasını ifade eder. Çeşitliliğin tüm toplulukları zenginleştirip güçlendirdiği gerçeğinden hareketle, okulların bu çeşitliliğe ve farklılıklara karşı olumlu bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim kapsamında benimsenmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır:

- Birliktelik
- Eşitlik
- Katılım
- Kabul
- Özel / ayrı okulların reddi
- Bireysel farklılıklar
- Ayrımcılık yapmama
- Değişim (Taneri, 2022, s. 9).

Şimşek (2022) ise, kapsayıcı eğitim politikasının ilkelerinin aşağıdaki unsurlardan oluştuğunu belirtmektedir:

- Herkes için eğitim
- Farklı kimliklere duyarlılık
- Koruyuculuk
- Eşitlik
- Entegrasyon
- Başarı

- Ekonomiklik
- Güç temelli bireyselletirilmiş müfredat
- Öğretmenin gelişi.

Kapsayıcı Eğitiminin Önündeki Engeller

Polat ve Kışanji (2009), kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri dört ana tema altında gruplandırmaktadır:

1. *Altyapı Engelleri:* Su, temizlik, sağlık hizmetleri, yetersiz tesisler ve okul binalarının fiziksel eksiklikleri gibi altyapısal yetersizlikler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini engellemektedir.
2. *Sınıf İçi Öğrenme Ortamı:* Kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin eksikliği ve sınıf ortamlarının öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanamaması, kapsayıcılığın önündeki önemli engellerdir.
3. *Politika ve İnsan Kaynakları Engelleri:* Kapsayıcı eğitimi destekleyecek nitelikli öğretmen sayısının sınırlı olması, kapsayıcı eğitime yönelik sınırlı politika önceliği, kilit bileşenler arasındaki iletişim eksiklikleri ve engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar bu kategoriye dâhildir.
4. *Topluluk Engelleri:* Kültürel engeller, topluluk bilinci eksiklikleri ve kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz toplumsal tutumlar, kapsayıcılığın toplum genelinde hayata geçmesini zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Üstlenmesi Gereken Sorumluluklar

Kapsayıcı eğitimin ilkelerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin üstlenmesi gereken bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar Taneri (2022) tarafından aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır:

- *Öğrenci Çeşitliliğinin Kabulü ve Desteklenmesi:* Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarını kabul etmeli ve bu çeşitliliği eğitim sürecinde bir zenginlik olarak benimsemelidir.
- *Erişilebilir Öğrenme Kaynakları ve Ortamlarının Sağlanması:* Öğrencilerin her birinin ihtiyaçlarına uygun, erişilebilir ve kullanılabilir öğrenme materyalleri ile ortamlar oluşturulmalıdır.
- *Esnek Öğrenme Deneyimlerinin ve Ortamlarının Tasarımı:* Öğretmenler, her öğrencinin öğrenme tarzına uygun esnek öğrenme deneyimleri ve ortamları yaratmalıdır.

- *Eğitim Programlarında Çeşitliliğin Temsili*: Eğitim programlarının içeriğinde tüm öğrencilerin temsil edildiği ve farklı bakış açılarını yansıtan unsurlar yer almalıdır.
- *Bilgi ve Becerileri Destekleyen Yapı İskelesi Kullanımı*: Öğretmenler, öğrencilerin gelişim süreçlerini desteklemek için yapı iskelesi (scaffolding) gibi öğretim stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalıdır.
- *Öğrenciler Arasında Topluluk Duygusunun Oluşturulması*: Öğrenciler arasında iş birliği, yardımlaşma ve empati gibi değerlerin geliştirilmesi, sınıf içindeki topluluk duygusunun güçlendirilmesine katkı sağlar.
- *Başarının Adil Bir Şekilde Değerlendirilmesi*: Öğrencilerin başarıları, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak adil bir şekilde değerlendirilmelidir.
- *Etkili Geri Bildirim Verilmesi*: Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim verilerek öğrenme süreçlerinin sürekli olarak iyileştirilmesi sağlanmalıdır.
- *Uygulamalar Üzerinde Düşünülmesi ve Değerlendirilmesi*: Öğretmenler, eğitim uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirmeli ve değerlendirme yaparak uygulamaların etkinliğini arttırmalıdır.

Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temelleri, 1950’li yıllarda atılmıştır. Bu dönemde, ileri düzeyde engeli bulunan ya da özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, kaynaştırma eğitimi aracılığıyla genel eğitim süreçlerine dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birlikte eğitim sürecine dâhil olan tüm etmenlerin hazırlanması gündeme gelmiştir (Öztürk vd., 2017).

7-10 Haziran 1994 tarihlerinde, İspanya’nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300’ün üzerinde katılımcı bir araya gelmiştir. Toplantının temel amacı, özel eğitim gereksinimi duyan çocuklar başta olmak üzere, tüm çocuklara yönelik eğitim sistemlerini güçlendirerek, “kapsayıcı eğitim” anlayışını geliştirmek ve “herkes için eğitim” ilkesini hayata geçirmektir (Dede, 1996).

Kapsayıcı eğitim; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından evrensel düzeyde kabul gören tanımıyla, tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine yanıt veren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeye katılımı artırmayı ve eğitim sisteminde var olan ayrımcılığı azaltmayı hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim süreci, öğrenme çağındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyona dayanmakta; içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde yapılması gereken köklü değişiklikleri içermektedir. Bu bağlamda, tüm çocuklara yönelik eğitimin sağlanması, devletlerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (UNESCO, 2005).

2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgını, onlarca yıldır süregelen eğitimde eşitlik çalışmalarının bir anda durma noktasına gelmesine neden olmuştur. Bu süreçte eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla uygulamaya konulan uzaktan eğitim, özellikle istisnai durumlara sahip öğrencilerin (engelli, mülteci, yoksul bireyler vb.) dışlanmasına ve eğitim hakkına erişimdeki eşitsizliklerin daha da derinleşmesine yol açmıştır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık

Eğitimde fırsat eşitliği, toplumdaki tüm bireylerin herhangi bir ayırım gözetilmeksizin eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde yararlanabilmesi ve bireysel yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân tanınması olarak tanımlanabilir. Günümüzde birçok ülke, eğitimde fırsat eşitliğini anayasal veya yasal düzeyde güvence altına almıştır. Ancak yalnızca hukuki düzenlemelerin bulunması, bu ilkenin fiilen sağlandığı anlamına gelmemektedir. Ekonomik yetersizlikler, sosyokültürel engeller ya da bölgesel farklılıklar nedeniyle, yasal olarak eğitim hakkına sahip olan bireyler bu haktan eşit şekilde yararlanamayabilmektedir. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca hukuki bir hak olarak tanımlanmakla kalmayıp, aynı zamanda bu hakkın kullanılabilirliğini sağlayacak sosyal ve ekonomik koşulların da oluşturulmasını gerektirmektedir (Kandemir & Kaya, 2010).

Modern toplumlarda bireylerin içinde bulundukları sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak, toplumsal statülerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan eşit fırsatlara erişim, temel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim, bireylerin sadece bilgi ve beceri edinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal hareketliliği de mümkün kılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle dezavantajlı grupların, başta yaygın eğitim olmak üzere çeşitli eğitim olanaklarından yararlanarak sosyoekonomik konumlarını iyileştirmeleri, toplumsal bütünleşme açısından önem taşımaktadır.

Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve bildirgeler, eğitim hakkını ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesini güvence altına almaktadır. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (1948) 26. maddesi, herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu ve ilköğretimin parasız sağlanması gerektiğini belirtir. Eğitim, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini amaçlamalıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'ne (1959) göre ise her çocuğa ücretsiz ve zorunlu ilkokul eğitimi sağlanmalı ve ona eşit fırsatlar sunulmalıdır.

UNESCO'nun Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi (1960), bireylerin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, ulusal ya da sosyal köken, ekonomik durum veya doğuştan gelen diğer statülerine bakılmaksızın eğitim hakkından yararlanmalarını

güvence altına almaktadır. Söz konusu sözleşme, taraf devletleri eğitimde eşitliği sağlamak için gerekli önlemleri almaya zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde, Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966), herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu kabul etmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1989) 28. maddesi ise devletlerin çocuğun eğitim hakkını kabul etmelerini ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi için çeşitli önlemler almalarını öngörmektedir. Bu kapsamda ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız hâle getirilmesi, ortaöğretimin erişilebilir kılınması ve yükseköğretime yetenek esasına dayalı olarak erişim sağlanması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 42. maddesi, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” hükmüyle eğitim hakkını anayasal düzeyde güvence altına alırken, Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) da “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” ifadesiyle fırsat eşitliğini iç hukuka yansıtmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Politikası

Kapsayıcı eğitim politikası, modern dönemin ulus devlet ideolojisine dayalı, tek tipçi eğitim anlayışının değişimi anlamına gelmektedir. Bu politika, 1960'lı yıllarda gündeme gelmiş ve özellikle ABD, Avustralya ve Kanada gibi göçmen nüfusunun yoğun olduğu ülkelerde, azınlık grupların eğitim sisteminde daha görünür hâle gelmesi yönündeki beklentileri karşılamak amacıyla benimsenmiştir. Bu beklentiler arasında, farklı kültürlere saygı, ana dilinde eğitim, etnik kültürün olumlanması ve grup haklarının tanınması yer almaktadır.

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Politikasının Hukuksal Boyutları

Türkiye, yalnızca Avrupa ülkelerinden gelen bireyleri “mülteci” statüsünde değerlendirmekte; bu nedenle Suriye kaynaklı göçmenler, geçici koruma statüsü kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak bu durum, geçici koruma altındaki Suriyeli bireylerin, özellikle çocukların, temel haklardan biri olan eğitim hakkından mahrum bırakıldığı anlamına gelmemektedir. Türkiye, geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitim haklarını güvence altına almak amacıyla çeşitli hukuki düzenlemeler gerçekleştirmiştir.

Türkiye’de göçmenlerin eğitimine yönelik yasal düzenlemeler, Suriye iç savaşı ve buna bağlı göç hareketlerinden önce, 2010/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi” çerçevesinde yürütülmekteydi. 2011 yılı öncesinde, Türkiye’deki göçmen nüfusunun eğitimine ilişkin konular kamuoyunun ilgisini sınırlı düzeyde çekmiş; dolayısıyla bu

alandaki kapsamlı bir eğitim politikasının geliştirilmesi gerekliliği henüz gündeme gelmemiştir (Şimşek, 2022).

Mülteci Öğrencilerin Eğitimi: Küresel Perspektif

1951 Cenevre Sözleşmesi'nin ilgili kısmı olan Madde 2'ye göre mülteci; "1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen; yahut vatansız ise ve benzer olaylar sonucunda daha önce ikamet ettiği ülkenin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya bu korku sebebiyle dönmek istemeyen her şahıs" olarak tanımlanmaktadır.

1951 tarihli Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi'nin 22. maddesinin 1. fıkrasına göre ise "Taraflar devletler; mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır." hükmü yer almaktadır. Bu madde, mültecilerin temel eğitim hizmetlerinden vatandaşlarla eşit koşullarda yararlanma hakkına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR, 2019), mültecilerin sığındıkları ülkelerde eğitim hizmetlerinden faydalanmalarının önemine dikkat çekmekte ve mülteci eğitiminin gerekliliğini aşağıdaki hususlarla vurgulamaktadır:

- Eğitim, en temel insan haklarından biridir.
- Eğitim, mülteci çocukları zorla silahlı gruplara katılmaktan, çocuk işçiliğinden, insan ticareti ve erken yaşta zorla evlendirilmekten korur.
- Eğitim, mültecilerin üretken bireyler olmalarını sağlamakta; doyurucu ve bağımsız bir yaşam sürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakta, dolayısıyla onları güçlendirmektedir.
- Eğitim, mültecilerin hem kendi yaşamlarını hem de topluluklarını yeniden inşa edebilmeleri için önemli fırsatlar sunmakta ve bu sürece yönelik çabalarını desteklemektedir.

Göç ve Eğitim

Göçün Tarihi

Bireyin yaşadığı mekânla kurduğu ilişki, onun anlamlı ve değerli deneyimlerini şekillendiren temel faktörlerden biridir. Göç ise, bu mekânsal ilişkiyi bozan ve yeniden kuran önemli bir toplumsal dinamik olarak öne çıkmaktadır (Ekici & Tuncel, 2015). Arapça kökenli

bir kavram olan “tehcir” de bu bağlamda dikkat çekicidir ve “bir yerden başka bir yere göç ettirme, hicret ettirme” anlamına gelmektedir (Süslü, 2009). Göç, aynı zamanda siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların mevcut yerleşim yerlerini terk ederek başka bir bölgeye veya ülkeye yerleşmeleri süreci olarak da tanımlanabilir. Günümüzde ise göç, yalnızca klasik sebeplerle değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle de tetiklenmektedir. Laczko ve Aghazarm (2009), önümüzdeki kırk yıl içinde, iklim değişikliğiyle bağlantılı olarak kuraklık, küresel ısınma, güvenli gıda arayışı, doğal afetler, savaşlar ve ekonomik nedenler gibi unsurların etkisiyle, göçmen sayısının 25 milyon ile 1 milyar arasında olabileceğini öngörmektedir.

Tarihin her döneminde toplumların siyasal, ekonomik, kültürel ve demografik yapıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan göç olgusu; yasa dışı göç, uluslararası göç, iç göç, mevsimlik göç, gönüllü göç ve zorunlu göç gibi çeşitli biçimlerde kendini göstermektedir. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren süreklilik gösteren bu hareketlilik, farklı dönemlerde kuraklık, salgın hastalıklar, dinî inançlar, yoksulluk, savaşlar ve toplumsal çatışmalar gibi çok çeşitli nedenlerle meydana gelmiştir (Kaypak & Bimay, 2016). Kaypak (2014), göç olgusunun ortaya çıkış nedenlerini dört ana başlık altında toplamaktadır: doğasal, siyasal-dinî, sosyal-kültürel ve ekonomik nedenler. Doğal afetler (deprem, sel, yangın, kuraklık gibi) doğasal nedenler arasında yer alırken; baskıcı rejimler, etnik çatışmalar ve iç savaşlar siyasal ve dinî nedenler kapsamında değerlendirilmektedir. Sosyal ve kültürel nedenler arasında ise eğitim veya tatil gibi ihtiyaçların karşılanması yer almaktadır. Ekonomik nedenler, bireylerin daha iyi yaşam koşullarına erişmek ya da çalışma fırsatlarını değerlendirmek amacıyla yer değiştirmelerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, Almanya’ya iş gücü temin etmek amacıyla göç eden Türk işçileri örnek olarak gösterilebilir. Göker (2015) ise bireylerin yaşadığı olumlu ve itici faktörleri, göçün temel dinamikleri arasında değerlendirmiştir.

Göçün tarihi, hem gönüllü göçler hem de köle ticareti veya insan ticareti gibi zorunlu göçler biçiminde çok eski dönemlere kadar uzanmaktadır. MÖ 750’de Yunan kolonilerinden başlayarak, XV. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar Avrupa sömürgeciliği ve XVI. yüzyılda Avrupalıların Amerikan limanlarına girişleri gibi göç hareketleri, insan göçünün önemli tarihî örneklerini teşkil etmektedir. Ayrıca, XVIII. yüzyıldan günümüze kadar süregelen kentleşme ve sanayileşme süreçleri, göçü teşvik etmiş ve iç göçler, modern dünyadaki toplumsal değişimlere önemli katkılarda bulunmuştur. Yirminci yüzyılın sonları ve yirmi birinci yüzyılın başı ise uluslararası göçün yoğunlaştığı bir dönem olarak tanımlanabilir (Watkins, 2017). Sonuç olarak, yeni toplumların ve medeniyetlerin ortaya çıkışı, büyük ölçüde insan göçlerinden etkilenmiştir.

Modern Türkiye'nin ilk yıllarında yaşanan göç dalgaları, Osmanlı Devleti'ne kıyasla Türkiye'nin daha homojen bir toplum yapısına kavuşmasına olanak sağlamıştır. Türkiye'nin erken dönem göç ve iskân politikası ise, millî güvenlik ve iç istikrarın gereklilikleri göz önünde bulundurularak şekillenmiştir (İren, 2022).

Ezelden beri dinî, ekonomik, siyasi vb. çeşitli sebeplere istinaden bireysel, grupsal veya kitlesel olarak göçler yaşanmış veya yaşanmaya devam edecektir. Nitekim günümüz dünyasının şekillenmesinde de iç çatışmalar ve savaşlar dolayısıyla yaşanan güvenlik sorunları başta olmak üzere pek çok sebebe bağlı olarak ortaya çıkan göçlerin ne denli öneme sahip olduğu aşîkârdır. Türk tarihine bakıldığında ise göç hareketlerinin her dönem var olduğu görülecektir. Zira Türk tarihinin en eski dönemlerinde nüfus artışı, otlak yetersizliği, siyasi anlaşmazlıklar, iç veya dış baskılar gibi çeşitli nedenlerle Türklerin Orta Asya'daki topraklarını terk etmek zorunda kaldığı ve kendilerine yeni yurtlar aradığı görülmektedir. Bugün Anadolu toprakları ise Büyük Selçuklu Devleti'nin 1071'deki Malazgirt Savaşı'ndan elde edilen zafer neticesinde Türk göçlerini almaya başlamış ve neticede bir vatan hâline getirilmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına kadar geçen süreçte ise niteliği birbirinden farklı çeşitli göç hareketlerine rastlanmaktadır (Songur & Sırtkaya, 2022).

Göç Politikaları

Göç, demografik, ekonomik ve sosyal yapılar üzerinde olduğu kadar kültürel çeşitliliği de etkileyebilir; bu durum, ulusal kimlik sorununu gündeme getirerek hem gönderen hem de alan devletlerde daha fazla tartışmaya yol açmaktadır. Sonuç olarak, bu gelişmeler, göç politikalarını ve göçmenlere yönelik toplumsal tutumları etkilemektedir.

Türkiye'de Göç Hareketliliği

Türkiye'de göç hareketliliği, tarihsel bir perspektifle değerlendirildiğinde, mevcut gelişmeler de göz önünde bulundurularak dört temel dönem çerçevesinde incelenebilir. Bu tasnife göre; birinci dönem 1923-1950 yıllarını, ikinci dönem 1950-1980 yıllarını, üçüncü dönem ise 1980 sonrası süreci kapsamaktadır. Dördüncü dönem ise Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş sonrasında Türkiye'ye yönelik göç akınlarını ve bu tarihten günümüze kadar olan süreci içermektedir (Güder, 2016, s. 131).

Türkiye'nin göç yönetimi sürecinde öne çıkan bazı ulusal hukuki düzenlemeler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1934 tarihli ve 2510 sayılı İskân Kanunu,

- 1941 tarihli ve 4104 sayılı Muharip Yabancı Ordu Mensuplarından Türkiye’ye İltica Edenler Hakkında Kanun,

- 1950 tarihli ve 5683 sayılı Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun,
- 1950 tarihli ve 5682 sayılı Pasaport Kanunu,
- 1964 tarihli ve 403 sayılı Vatandaşlık Kanunu,
- 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu,
- Mülteci Misafirhaneleri Yönetmeliği,
- Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanunun Uygulama Yönetmeliği,
- Kabul, Barınma ve Geri Gönderme Merkezleri ile İlgili Yönetmelik,
- Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu Uygulama Yönetmeliği,
- Geçici Koruma Yönetmeliği (BMMYK ve İçişleri Bakanlığı, 2005, s. 8-9)

Türkiye’nin göç yönetimi ve buna ilişkin mevzuat yapısı açısından en önemli dönüm noktalarından biri, şüphesiz 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun kabulüdür. Bu kanun ile birlikte düzensiz göç, düzenli göç, uluslararası koruma, geçici koruma, insan ticareti mağdurlarının korunması, uyum politikaları, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün teşkilatlanması ile çeşitli kurul ve komisyonların oluşumu gibi birçok önemli konu düzenlenmiştir (Apan, 2018).

Arap Sonbaharı ve Suriye İç Savaşı

Tüm dünyada geniş yankı uyandıran ve başlangıçta “Arap Baharı” olarak adlandırılan, ancak gerçekte “Arap Sonbaharı” olarak daha doğru bir şekilde tanımlanabilecek süreç, 17 Aralık 2010’da Tunuslu 26 yaşındaki işportacı Tarık el Tayyib Muhammed Buazizi’nin kendini yakarak intihar girişiminde bulunmasıyla başlamıştır. Bu olay, Tunus’ta küçük çapta başlayan protestoların, kısa sürede domino etkisi yaratarak Kuzey Afrika ve Orta Doğu’daki Arap ülkelerini adeta bir saman alevi gibi sarmasına yol açmış, bu kapsamda Cezayir, Libya, Mısır, Suriye gibi ülkelerle birlikte Ürdün, Lübnan, Umman, Bahreyn ve Yemen gibi Arap coğrafyasındaki birçok ülkeyi etkilemiştir (AFAD, 2017).

Sonuç olarak, geçen süre zarfında Suriye Arap Cumhuriyeti başta olmak üzere, Arap coğrafyasındaki barış ve huzur ortamının, halkların “bahar mevsimi” tadındaki mutluluğu ya da refahını yansıttığı söylenemez. Aksine, Arap ülkeleri ve halkları, “Arap Sonbaharı” olarak tanımlanabilecek bir süreçte, büyük zorluklar ve çetin deneyimlerle karşılaşmış, bu durum ciddi

değişimlere yol açmış ve bölgedeki atmosferin kararmasına, işlerin daha da kötüye gitmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, olgunun “Arap Sonbaharı” olarak adlandırılması daha doğru bir değerlendirme olacaktır.

“Arap Sonbaharı”nın Tunus’taki ilk kıvılcımının ardından, Suriye Arap Cumhuriyeti’nin de bu süreçten etkilenmesi uzun bir zaman almamıştır. Tunus, Mısır ve Libya’dan sonra, 26 Ocak 2011’de Suriye’de ilk ayaklanmalar başlamıştır. Suriye’nin güneyinde bulunan Dera şehrinde halkın sokaklarda gerçekleştirdiği gösteriye, 15 Mart 2011’de güvenlik güçleri tarafından ateş açılmış ve bu olayda ölümler meydana gelmiştir. Bu tarih, Suriye’deki iç savaşın başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Dağlı, 2012).

Suriye Krizi ve İnsani Diplomasi

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra en büyük mülteci akınına yol açan Suriye krizi, moral değerler ışığında acil insani yardımların gerekliliğini gündeme getirmiştir (Fassin, 2011). Türkiye’nin insani ve kalkınma alanındaki dış yatırımları, ülkenin küresel diyalog çabalarının bütününe oluşturan stratejik bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir (Çevik, 2016). “Ortak tarih, ortak kader, ortak gelecek” mottosuyla tanımlanan Türkiye-Suriye ilişkileri (Demirtaş, 2013, s. 11), Türkiye’nin Suriye mülteci krizine yönelik, dünyanın geri kalanından farklılaşan tutumunun bir yansımasıdır (Aras & Mencütek, 2015). Türkiye’nin, Suriyeli halk ile Suriye’nin siyasi rejimini birbirinden ayıran bu yaklaşımı, iki ülke arasındaki köklü geçmişin ve ortak gelecek vizyonunun bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır (İren, 2022).

Türkiye’ye yönelik göç hareketlerinin hız kazandığı dönem, Suriye’de demokrasi, özgürlük ve reform talepleriyle başlayan protesto gösterilerinin Esed rejimi tarafından sert müdahalelerle bastırılmaya çalışılması sonucu ortaya çıkan çatışma ve iç savaş ortamından kaçan bireylerin Türkiye’ye sığınmasıyla başlamıştır. Türkiye’ye sığınan Suriye vatandaşlarının öncelikle üst taramaları yapılmış, ardından tercüman desteğiyle kimlikleri mevcutsa kayıt altına alınmış, kimliği bulunmayan bireylerin ise sözlü beyanlarına dayanılarak kayıt işlemleri gerçekleştirilmiştir. Resmî kayıtlara göre, sağlık hizmetlerinden faydalanan ilk sığınmacıların ardından, olayların şiddetlenmesi ve iç savaşın yayılmasıyla birlikte hem bu bölgeden hem de diğer sınır noktalarından gelen sığınmacı sayısında artış gözlemlenmiştir. İlk çadır kentler 9 ve 12 Haziran 2011 tarihlerinde Altınözü ve Boynuyoğun ilçelerinde kurulmuş; bu alanlar yetersiz kalınca Hatay ili sınırlarında Altınözü ve Yayladağı’nda iki, Reyhanlı, Apaydın ve Karbeyaz Kuyubaşı’nda ise birer adet olmak üzere toplam yedi çadır kent oluşturulmuştur. 19 Ocak 2012 itibarıyla bu çadır kentlerdeki çadır sayısı 2.456’ya ulaşmıştır (TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti'nin göç politikası ve göç yönetimi anlayışı, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Avrupa Birliği üyelik süreci ve Suriye kaynaklı kitlesel göç hareketleri gibi dinamiklerin etkisiyle yeniden şekillenmiştir. Bu dönüşümde, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile bu kanun çerçevesinde çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği belirleyici olmuştur. Söz konusu düzenlemeler, Türk kamu yönetiminde göç teşkilatının kurumsallaşmasına önemli katkılar sağlamış ve Türkiye'de modern göç yönetimi yapısının ve süreçlerinin somut bir zemine oturmasına olanak tanımıştır. Bu hukuki çerçeve sayesinde, Suriye'den göç eden bireylerin hukuki statüsüne ilişkin tartışmalar son bulmuş; bu kişiler "geçici koruma" statüsü altında yasal güvenceye alınmıştır. Ayrıca, 6458 sayılı Kanun kapsamında kurulan Göç Politikaları Kurulu ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Türkiye'nin yeni göç yönetimi teşkilatı içerisinde merkezî sorumluluklar üstlenen kurumlar olarak öne çıkmıştır (Eke, 2022).

Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı, 31 Aralık 2024 tarihi itibarıyla 2.901.478 olarak kaydedilmiştir (Mülteciler Derneği, 2024). 9 Aralık 2024 ile 16 Mart 2025 tarihleri arasında ise 145.639 Suriyeli ülkesine geri dönmüştür. Bu verilere göre, 16 Mart 2025 itibarıyla Türkiye'deki Suriyeli sayısının yaklaşık 2.755.839 kişi olduğu tahmin edilmektedir.

Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Kavramları

Göç ve göç hareketlilikleri bağlamında ele alınması gereken bir başka husus, göç eden bireylerin gittikleri ülkelerdeki konumları ve statüleri açısından öne çıkan göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramlarıdır (Eke, 2022, s. 38). "Göçmen, mülteci, sığınmacı" kavramları uluslararası hukukta birbirinden farklı hukuki statülerle tanımlanırken, Türk hukuk sisteminde daha çok "göçmen" ve "mülteci" kavramları kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde "sığınmacı" kavramı, doğrudan "mülteci" olarak açıklanmakta, bu da kavramsal ayrışmanın Türk hukukunda yeterince belirginleşmediğini göstermektedir. Öte yandan, uluslararası hukukta açık bir karşılığı bulunmayan "geçici koruma" kavramı, Türk hukuk sistemi tarafından benimsenmiş ve özellikle Suriye krizi bağlamında hukuki bir statü olarak düzenlenmiştir. Bu durum, Türkiye'nin göç yönetiminde ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda özgün hukuki kavramlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Taş & Fidan, 2022).

Göçmen; maddi ve sosyal pozisyonların iyileştirilmesi ve bireysel ya da ailesel gelecek beklentilerinin artırılması gibi sebeplerle başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini kapsamaktadır (IOM, 2009, s. 22). Genel anlamda göçmen, çeşitli nedenlerle bir ülke ya da bölgeden başka bir ülkeye ya da bölgeye hareket eden birey olarak tanımlanabilir. Bu hareketlilik; tesadüfi, planlı ya da içgüdüsel nedenlerle gerçekleşebilir. Göçmenler, gönüllü

olarak yer değiştiren bireyler olabilecekleri gibi, zorunlu göçe maruz kalan kişiler de olabilirler. Ancak tüm göçmenleri ortak bir paydada buluşturan temel unsur, bulundukları yerden farklı coğrafyalarda daha iyi yaşam koşullarının mevcut olduğuna dair bir inançla hareket etmeleridir.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü’nde “mülteci” kavramı, “sığınmacı” olarak tanımlanmakta ve iki terim arasında bir ayrım yapılmamaktadır. Ancak günümüz uluslararası hukukunda ve uygulamalarında “mülteci” ve “sığınmacı” kavramları farklı hukuki statülerle tanımlanmakta ve birbirinden ayrılmaktadır (Taş & Fidan, 2022, s. 11).

Mülteci kavramı, Osmanlı dönemi kaynaklarından Kamus-ı Türkî’de “bir yere veya bir adama kaçıp himaye talep eden” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım, mülteci kavramının tarihsel kökenlerinde yer alan korunma ve sığınma arayışını açık bir biçimde yansıtmaktadır (Sami, 1998, s. 1400).

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi’nde mülteci, “ırkı, dini, milliyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ya da siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceğine dair haklı bir korkuya sahip olan; bu nedenle vatandaşı olduğü ülke dışında bulunan ve söz konusu korku sebebiyle bu ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen ya da yararlanamayan kişi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, uluslararası mülteci hukukunun temelini oluşturmakta ve bireylerin sığınma hakkına ilişkin hukuki çerçeveyi belirlemektedir. Söz konusu tanım, zulüm korkusunun subjektif değil, makul ve nesnel temellere dayanması gerektiğini vurgularken; bu korkunun kaynağı olarak bireyin kimliğine dair temel unsurlar (ırk, din, milliyet, sosyal grup mensubiyeti ve siyasi görüş) öne çıkarılmaktadır (Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme, 1951).

Mültecilik kavramı, huzursuzluk algısı oluşturan bir kavramdır. Bu kavramla ilişkilendirilen “yabancı”, “sınırdaki insan”, “içerisindeki yabancı” gibi sosyolojik terimler, mültecinin yapısal olarak huzursuz bir durumda olduğunu gösterir. Huzursuzdur, çünkü ne kendi ülkesindedir ne de göç ettiği ülkenin tam anlamıyla bir parçası olabilmıştır. Mültecilik statüsü genellikle geçici bir durum olmasına rağmen, mülteci yeni ülkesinin vatandaşı olabilir, kendi ülkesine geri dönebilir, başka bir yere göç edebilir veya daha farklı durumlarla karşılaşabilir (Ritzer, 2011).

Mülteciler; derneklere katılma, gelir getirici bir işte çalışma, barınma, eğitim, sosyal güvenlik hizmetlerinden yararlanma, hareket özgürlüğü gibi temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi’nde yer alan diğer haklardan da faydalanabilmektedir (Fatemi, 2011). Bu özgün mülteci tanımı, esasen II. Dünya Savaşı’ndan kaynaklanan mülteci hareketlerine yanıt olarak geliştirilmiş ve başlangıçta yalnızca bu döneme özgü durumlara uygulanmıştır. Ancak, söz konusu tanım, 1967 yılında kabul edilen Mültecilerin Hukuki

Statüsüne İlişkin Protokol ile güncellenmiş ve böylece sözleşmeye evrensel bir kapsam kazandırılması amacıyla zaman ve coğrafi sınırlamalar kaldırılarak mülteci tanımı genişletilmiştir. 1951 Sözleşmesi'ne göre mülteci tanımının temel unsurları şunlardır:

1. Kişinin, vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunması,
2. Irkı, dini, milliyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ya da siyasi düşünceleri nedeniyle zulme uğrayacağına dair haklı bir korku taşıması,
3. Bu korku nedeniyle, vatandaşı olduğu ülkeye geri dönememesi ya da dönmek istememesi.

Günümüzde birçok birey, uluslararası koruma talebinde bulunmak amacıyla sığınma başvurusunda bulunmaktadır. Bu bağlamda, 1967 tarihli Bölgesel Sığınma Bildirgesi'ne göre "Her birey, zulümden kaçarak başka bir ülkeye sığınma talep etme ve bu sığınmadan yararlanma hakkına sahiptir." Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (BMMYK) göre; bir kişinin kendi ülkesinin dışında bulunması ve zulüm korkusu nedeniyle geri dönmek istememesi hâlinde, söz konusu kişi, mülteci kabul edilmektedir. Ancak, bu kişinin uluslararası hukuk nezdinde mülteci statüsünü kazanabilmesi için resmî bir sığınma başvurusunda bulunması gerekmektedir. Başvuru süreci tamamlanana kadar birey, "sığınmacı" (asylum seeker) olarak tanımlanır; statüsü değerlendirildikten sonra uygun görülmesi hâlinde "mülteci" statüsüne kavuşur (Caron, 2020).

Mültecilerin korunmasına ilişkin uluslararası hukukta bazı genel ilkeler mevcut olmakla birlikte, bu alandaki hukuki düzenlemelerin temelini antlaşma hukuku oluşturmaktadır. Bu bağlamda, konuya ilişkin en önemli ve evrensel belge, 1951 tarihli "Birleşmiş Milletler Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme"dir. Sözleşme, mültecilerin uluslararası düzeyde korunmasına yönelik yasal bir çerçeve sunarak, bu alandaki önceki anlaşmaları ve düzenlemeleri pekiştirmiş; kapsamlarını genişletmiş ve sağladığı koruma düzeyini artırmıştır. 1951 Sözleşmesi, bireysel mülteci başvurularına odaklanmakta ve kişisel zulüm korkusu taşıyan bireylerin korunmasını hedeflemektedir. Ancak, kitlesel nüfus hareketleri gibi çağdaş krizlerin doğurduğu karmaşık durumlara dair doğrudan bir düzenleme içermemektedir. Bu yönüyle sözleşme, modern zamanlarda yaşanan geniş ölçekli yerinden edilme olgularına karşı yetersiz kalabilmekte; bu tür durumlar için ek hukuki ve pratik düzenlemelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Taş & Fidan, 2022).

Sığınmacı; göçle ilgili ulusal ya da uluslararası düzenlemeler çerçevesinde başka bir ülkeye mültecilik başvurusunda bulunmuş ve bu başvurunun sonucunu beklemekte olan kişinin hukuki statüsü olarak tarif edilmektedir (IOM, 2009, s. 49). Sığınmacılar, başvurularını

genellikle ev sahibi ülkenin hükümetine ya da Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne yaparlar ve statülerinin belirlenmesini bekler. Göçmen işçiler, daha iyi iş olanakları arayarak göç edebilen bireylerdir; buna karşın, sığınmacı için hareketin birincil amacı, başka bir devletin korumasına muhtaç olmaktır. Sığınmacılar, genellikle sığınma ülkesine gerekli belgeler olmadan gelir veya izinsiz giriş yapabilirler; hatta bazı durumlarda, ikamet edilen ülkeye kaçak olarak sokulabilirler. Bu durum, sığınmacıların genellikle suistimale açık olmasına neden olur ve haklarının sıklıkla devletler veya toplumlar tarafından ihlal edilmesine yol açar. Bir devlet, başvuran kişiye mülteci statüsü vermeden önce, sığınma hakkı tanıyabilir. Ancak, 1951 Sözleşmesi'nde sağlanan haklar, yalnızca mülteci statüsü verilen başvuru sahiplerine uygulanabilir. Bu nedenle geçici sığınma hakkı verilmesi, sığınmacıya genellikle 1951 Sözleşmesi'nde yer alan tüm avantajlardan yararlanma hakkı sağlamaz. 1951 Sözleşmesi'nin ölçütlerine uyan bir sığınmacı, ev sahibi ülke tarafından mülteci olarak kabul edilmediği sürece mülteci statüsünden ve ona sağlanan avantajlardan yararlanamaz. Başka bir deyişle, siyasi sığınmacı ile siyasi mülteci arasındaki fark, 1951 Sözleşmesi'ne göre, mülteci statüsünün ev sahibi ülke tarafından tanınması ve bunun sonucunda mülteci statüsünün sağladığı haklardan yararlanılmasıdır. Sözleşmede, bir kişi mültecilik ölçütlerini yerine getirirse de, yasal olarak mülteci statüsü verilmeyebilir. Ancak kişi, 1951 Sözleşmesi'ndeki tanıma göre mülteci olarak kabul edilirse, bu durum onun mülteci olduğunu beyan etmesine ve mülteci statüsünden yararlanmasına olanak tanır. Kısacası, mülteci statüsünün tanınması, kişiyi otomatik olarak mülteci yapmaz; ancak kişi zaten mülteci olduğu için tanınır (Fatemi, 2011).

Devletlerin uluslararası hukuka göre sığınma hakkı verme veya mülteci statüsü tanıma yükümlülüğü bulunmamakla birlikte, mülteciler ve sığınmacılar, genellikle menşe ülkelerinde ve geçiş ülkelerinde karşılaşacakları tehlikelerden geri dönmekten kaçınma yükümlülüğüne sahiptirler. Bu bağlamda, söz konusu ilke “geri gönderme” (non-refoulement) ilkesi olarak adlandırılmaktadır (Caron, 2020).

Suriyeli sığınmacılar için “misafir” ifadesi, son dönemlerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve resmî belgeler de dâhil olmak üzere her alanda kendine yer bulmuştur. Tarihî, kültürel ve akrabalık bağlarının bulunduğu, zor durumda olan bir ülkenin vatandaşlarına, hem dindaşlık hem de geleneksel Türk misafirperverliği kapsamında, ülkelerine geri dönene kadar yardım etmek, onları misafir etmek ve ağırlamak amacıyla “misafir” gibi daha içten ve sıcak bir ifadenin kullanılması, mevcut koşullarda oldukça uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir. Sığınmacıların sayısının fazla olması ve gelecekte kendi ülkelerine geri dönecekleri düşüncesiyle bu ifadenin yaygınlaşması da anlaşılabilir bir durumdur (Çöllü, 2022).

Bilinmesi gereken diğerk bir kavram ise “refakatsiz göçmen çocuk”tur. BMMYK (1994), refakatsiz çocuğı; “Her iki ebeveyninden de ayrı olan ve yasa ya da töreye göre, kendisinden sorumlu olan başka bir yetişkin tarafından da bakılamayan çocuklar” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda vurgulanan bir diğerk önemli nokta, “yetim” kavramı yerine “refakatsiz küçük” veya “refakatsiz çocuk” teriminin kullanılmasına yönelik yapılan vurgudur. Zira, bir çocuk her iki ebeveyni de kaybettiğinde yetim olarak tanımlansa da bu durumun dikkatli bir doğrulama gerektirdiğı ve hiçbir zaman varsayılmaması gerektiğı belirtilmektedir (BMMYK, 1994, s. 122). IOM (2009) ise refakatsiz çocukları; reşit olmayan ve anne-babaları, vasisi veya kanunen ya da geleneklere göre onlardan sorumlu başka bir yetişkin tarafından refakat edilmeyen çocuklar olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda temel odak, bu grup içerisindeki göçmen çocukların reşit olmamaları ve kendilerini koruyabilecek ya da bakabilecek herhangi bir yakınlarının bulunmamasıdır.

Refakatsiz çocukların korunmaya muhtaç bireyler olarak kabul edilmesi, Türkiye’de 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu ile yasal güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda, 12 yaş altındaki çocuklar çocuk yuvalarına, 12 yaş ve üzerindeki ise yetiştirme yurtlarına yerleştirilmektedir. Devletin bu çocuklara ilişkin sorumluluğı oldukça büyüktür; refakatsiz çocuklara vasi atanması ve yasal anlamda onları temsil edecek bir yetişkinin sorumluluğına verilmesi, devletin görev alanı içinde değerlendirilmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2015). Refakatsiz çocukların korunmasına yönelik düzenlemeler, yalnızca barınma ihtiyacını değil, aynı zamanda temel hak ve hizmetlere erişimi de kapsamaktadır. Bu çocukların eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanmaları, sosyal hizmet kuruluşlarının gözetiminde sağlanmaktadır. Ayrıca, psikososyal destek uygulamaları ile çocukların gelişim süreçlerinin takip edilmesi amaçlanmaktadır. Korunma altına alınan çocuklara yönelik hizmetler, ilgili mevzuat çerçevesinde devlet kurumları tarafından yürütölmekte ve düzenli olarak denetlenmektedir.

Tablo 1. Göç Sürecinde Çocukların Konumlarına ve Yasal Durumlarına Dair Tipoloji

Düzensiz Göçte Çocuk Göçmenlerin Konumları	Giriş	Oturma	Çalışma	Çocuk Hakları Açısından Başlıca Riskler
Kendi başına ve göçmen kaçakçılığı ile gelenler	Yasadışı	Yasadışı	Yasadışı	Sağlık, beslenme ve diğerk gelişim hakları risk altında
İnsan ticareti yoluyla ülkeye gelenler • Zorla çalış(tırıl)anla • Cinsel sömürüye ya da • Organ ticaretine maruz kalanlar • Yasa dışı evlat edinme	Yasadışı	Yasadışı	Yasadışı	Ağır insan hakları ihlali ve istismar

Tablo 1. (Devamı)

Göçmen kaçakçılığı ya da insan ticareti yoluyla ülkeden transit geçenler	Yasadışı	Yasadışı	Yok	Yaşama ve gelişme hakları ağır ihlal altında
Kaçak çalışan göçmen çocuklar	Yasal (Örn. Turist vizesi ile giriş)	Yasal	Yasadışı	Çocuk işçiliği sorunu ve hak ihlalleri
Kaçak çalışan göçmen ailelerin çocukları	Yasal (Örn. Turist vizesi ile giriş)	Yasadışı	Yasadışı	Çocuk işçiliği sorunu, Eğitime erişememe, Sağlıksız barınma
Sığınmacı ve sığınma başvurusundaki ailelerin çocukları	Ceza vermeme ilkesi	Yasal	Yasadışı	Gelişim hakkı risk altında
Mültecilik başvurusu reddedilenlerin ve kalmaya devam eden ailelerin çocukları	Yasadışı	Yasadışı	Yasadışı	Sağlık, beslenme, gelişme hakları risk altında
Düzensiz göçmenlerin varış ülkesinde doğmuş kayıt-dışı çocukları	Yok	Yasadışı	Yasadışı	Anne-çocuk sağlığı, bebek ölümleri, yaşam hakları risk altında
Ülkeye yasal olarak gelip yasal statü dâhilinde yaşarken gelmiş oldukları ülkedeki yönetsel ya da politik değişiklikler yüzünden statülerini kaybeden ailelerin çocukları	Yasal	Belirsiz	Yasadışı	Sağlık, eğitim, beslenme, gelişme hakları risk altında
Yerleşik göçmen ailelerin çocukları (Genelgeler ya da iskanlı kabul dâhilinde gelenler)	Yasal	Yasal	Yasadışı	Ayrımcılığa uğramama, eğitim ve sosyal hizmetlere erişim

Tablo 1’de tek başına göç eden refakatsiz çocukların durumları, yakınlarıyla birlikte göç eden çocukların düzensiz göç koşullarındaki durumları, hem refakatli hem de refakatsiz göçmen çocukların karşılaşılabileceği durumlar, düzenli göçmen çocukların durumları ortaya konmuştur (Atasü-Topçuoğlu, 2012).

Geçici Koruma Statüsü

Türkiye’deki Suriyeliler, geçici koruma statüsü altında bulunmaktadır. Geçici koruma; ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, geri dönme imkânı bulunmayan, acil ve geçici koruma arayışıyla kitlesel olarak Türkiye sınırlarına gelen veya sınırları geçen ve haklarında bireysel düzeyde uluslararası koruma başvurusu alınmamış yabancılara sağlanan bir koruma türüdür. Bu statü kapsamında olmaları sebebiyle, Suriyelilerin mülteci statüsü elde edebilmeleri için bireysel başvuru yapmalarına izin verilmemektedir (Taş & Fidan, 2022).

Geçici koruma, bir kişiye ya da bir gruba, ana vatanında ciddi zarar görme riski nedeniyle sınırlı bir süre için başka bir ülkeye giriş yapma veya o ülkede kalma hakkı tanıyan bir statü olarak tanımlanmaktadır. Bu koruma biçimi, genellikle yerel entegrasyonu teşvik etmekten ziyade caydırmayı amaçlayan, sınırlı düzeyde koruma sağlayan ve gönüllü geri

dönüşü kolaylaştırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), “geçici koruma” sisteminin üç temel yararından söz etmektedir. İlk olarak, geçici koruma, hayatları ve özgürlükleri risk altında olan çok sayıda kişiye anında güvenlik sağlayarak hem bireyleri hem de devletleri, uzun süren ve karmaşık sığınma prosedürlerinin maliyetinden kurtarmaktadır. İkinci olarak bu koruma biçimi, devletlerin güvenli bir yer sağlamaya yönelik daha geniş insani yükümlülüklerini benimsediklerini ortaya koymaktadır. Üçüncü olarak ise geçici koruma, “uluslararası sorumluluk paylaşımı ilkesini” vurgulamakta ve bu doğrultuda Avrupa Birliği ya da daha geniş pan-Avrupa bağlamında uyumlu bir sığınma politikasının temellerini oluşturma potansiyeli taşımaktadır (Koser & Black, 1999).

Küresel ölçekte geçici koruma statüsünün uygulama biçimlerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde bu statü; doğal afetler, çatışmalar ve savaş gibi durumlar nedeniyle can güvenliği tehlikesi altında olan bireylere tanınmaktadır. Avustralya ise doğal afetler sebebiyle mağdur olanlara ve yerinden edilmiş göçmenlere geçici koruma sağlamaktadır. Türkiye özelinde ise, 2011 yılından bu yana Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle, Suriyeli sığınmacılara ve Suriye’den gelen mülteci ile vatansız kişilere geçici koruma statüsü tanındığı görülmektedir (Çelik, 2015).

2000’li yıllarla birlikte AB müzakereleri doğrultusunda uluslararası koruma alanlarının düzenlenmesine ilişkin çeşitli gelişmeler yaşanmış ve bu çerçevede 2013 yılında “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (YUKK) kabul edilmiştir. Bu yasa uyarınca, ellerinde olmayan nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve ana vatanlarına geri dönüş ihtimalleri zayıf olan Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu kapsamda, Suriyeliler Türkiye’de “misafir” statüsünde değerlendirilmektedir (Dolapcioglu & Bolat, 2021). Türkiye, uluslararası mülteci hukuku ile örf ve âdet hukukuna uygun biçimde “açık kapı politikası” benimseyerek Suriyeli göçmenlere geçici koruma sağlamıştır. Bu statünün yasal dayanağını, 4 Nisan 2013 tarihinde kabul edilen YUKK oluşturmakta olup, kanunun 91. maddesi geçici korumayı, “ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma ihtiyacı duyan ve kitlesel olarak Türkiye sınırlarına gelen veya bu sınırları geçen yabancılara sağlanan koruma” biçiminde tanımlamaktadır (Taş & Fidan, 2022, s. 23). Geçici koruma statüsünün diğer göç statülerinden farklı olarak düzenlenmesinin temel nedeni, bu kişilerin bireysel değil kitlesel olarak hedef ülkeye ulaşmalarıdır. Bu durum, bireysel başvuru ve değerlendirme süreçlerini olanaksız kılmakta, ihtiyaçların grup düzeyinde karşılanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca geçici koruma, diğer uluslararası koruma türlerine kıyasla daha sınırlı haklar sunmakta ve bireylere ikamet hakkı tanımayarak sürekli yerleşimi

engellemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, geçici koruma altındaki bireylerin sınır dışı edilmesine olanak sağlayan özel bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. “Geri gönderme yasağı” (non-refoulement) ilkesi, geçici koruma kapsamındaki kişiler için de geçerlidir. Bu kapsamda, söz konusu bireyler insanlık dışı muamele, işkence ya da ölüm riski taşıyan ülkelere; vatandaşlığı, dini, etnik kökeni, siyasi görüşü veya sosyal grup aidiyeti nedeniyle hayati tehlike taşıyan ülkelere geri gönderilemez. Bu kişiler yalnızca güvenli üçüncü bir ülkeye sınır dışı edilebilmektedir (Karaca, 2018).

Son olarak, teknolojik gelişmeler, ulaşım olanaklarının artması ve küresel iletişim ağlarının genişlemesiyle birlikte göç olgusu hız kazanmış; ülkeler çok etnikli, çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli bir yapıya bürünmüştür. Bu gelişmelerin sosyoekonomik ve politik etkileri tahmin edilenden çok daha büyük ölçekte hissedilmekte, göç hareketleri hem gönderen hem de alıcı ülkelerde demografik yapıyı ve toplumsal çeşitliliği derinden etkileyerek ulusal kimlik tartışmalarını beraberinde getirmektedir (Taş & Fidan, 2022).

Göçmenlerin Yaşadığı Sorunlar

Göç tarihi, göç olgusunun insan savunmasızlığıyla olan çok yönlü ve derin ilişkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Göç süreci, hem bireysel hem de kitlesel düzeyde, yoğun psikososyal ıstıraplara neden olabilmektedir. Ancak bu ıstırapın düzeyi, yaygınlığı ve zaman içerisindeki kalıcılığı, her bir bireyin yaşadığı göç deneyiminin kendine özgü nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle günümüzde, göç yolculuğunun yüksek risk içermesi, geçiş ve varış ülkelerinde karşılaşılan istikrarsız yaşam koşulları, yasal statü belirsizlikleri, sığınma prosedürlerinin karmaşıklığı, hizmetlere erişimde yaşanan güçlükler, iş bulmada karşılaşılan engeller, yetersiz barınma olanakları, ekonomik kaynakların sınırlılığı ve sosyal izolasyon, göçmen bireylerin karşı karşıya kaldığı mağduriyetleri daha da derinleştirmektedir. Bu olumsuzluklar, bireyin ait olduğu sosyal çevre ile kültürel anlam sisteminin kaybıyla birleştiğinde, göçmenin hem içsel kırılganlığını (düşünce yapısı, hafıza, duygu durumu, davranışlar ve geleceğe dair bakış açısı) hem de dışsal kırılganlığını (başkalarıyla ve dünya ile kurduğu ilişkiler) artırmaktadır. Dolayısıyla, ev sahibi ülkeler, göçmen nüfusun bu çok katmanlı kırılganlık riskleriyle başa çıkmak durumunda kalmaktadır (Taş & Fidan, 2022).

Göçmenler, ev sahibi topluma yalnızca fiziksel eşyalarıyla değil, aynı zamanda geçmiş yaşantılarına, kültürel kodlarına ve sosyal durumlarına ilişkin çeşitli “yüklerle” gelmektedirler. Bu durum, özellikle asimilasyon ve entegrasyon süreçlerinde, göçmenlerin beraberinde getirdiği faydalar ve maliyetler açısından toplumsal düzeyde önemli etkiler doğurmaktadır. Göçmen sayısındaki artış, bu maliyetleri artırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, yerli halkın göçmenlere yönelik tutumları; göçmenin iş gücü piyasasındaki konumu, gelir düzeyi, eğitim

geçmiş, yaş, etnik köken, din gibi sosyal ve demografik faktörlerden etkilenmektedir (Taş & Fidan, 2022). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (UNHCR) 2015 yılı Suriye Raporu'na göre, Suriyeli çocukların karşı karşıya kaldığı temel risklerin başında psikolojik sıkıntılar yer almakta; bunu okul terk oranı ve çocuk işçiliği izlemektedir. Bunun yanı sıra, cinsel istismar, aile içi şiddet, erken yaşta evlilik, refakatsiz çocuk olma durumu, evsizlik gibi çok yönlü tehlikeler de göçmen çocukların karşı karşıya kaldığı diğer ciddi riskler arasında yer almaktadır (UNHCR, 2015).

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim ve Mülteci Öğrenciler

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç çatışmalar sonucunda yaşanan zorunlu kitlesel göç karşısında Türkiye, “açık kapı politikası” izleyerek sınırlarına gelen Suriyeli sığınmacılara kapılarını açmıştır. İlk aşamada bu sığınmacıların barınması amacıyla “barınma merkezleri” adı verilen kamplar kurulmuş, aynı zamanda sivil toplum kuruluşları eliyle yardım kampanyaları başlatılmıştır. Sınır illerindeki çeşitli kuruluşlar da göçün insani boyutuna yönelik olarak dağınık ve parçalı müdahalelerde bulunmuştur. Ancak çatışma ortamının giderek derinleşmesi ve göç hareketlerinin artan bir yoğunlukla devam etmesi, Suriye krizinin kısa süreli bir durum olmadığını ortaya koymuştur. Bu süreçte Türkiye’nin göç yönetimi politikaları da evrilmiş; başlangıçta acil insani müdahale odaklı yürütülen uygulamalar, zamanla Suriyelilerin Türkiye toplumuna uyumlarının sağlanmasına yönelik politikalara dönüşmüştür. Uyum politikalarının temelini ise eğitim süreçleri oluşturmuştur (Yıldırım, 2022).

Toplumsal uyumun sağlanmasında eğitimin en temel unsur olduğu konusunda geniş bir mutabakat bulunmaktadır. Bu bağlamda, Suriyeli çocukların eğitime erişememeleri ya da nitelikli bir eğitim hizmetinden yararlanamamaları, hem Türkiye’deki Suriyeli toplumun geleceği hem de Türkiye’nin toplumsal yapısının istikrarı açısından ciddi bir önem taşımaktadır. Türkiye, geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların toplumsal yaşama uyum süreçlerini hızlandırmak amacıyla çok sayıda çalışma yürütmektedir. Bu çalışmalar içerisinde en öncelikli alan, herkesin eşit biçimde eğitime erişimini sağlamak olmuştur.

Zamanla Suriyelilerin kalıcılıklarının zımnen kabul edilmesi ve öngörülen sayının çok üzerinde bir nüfusa ulaşmaları, eğitimin bu gruplar açısından stratejik önemini daha da artırmıştır. Bu durum, hükümeti Suriyelilerin Türkiye’nin toplumsal ve kültürel yapısına uyumlarını sağlamaya yönelik uzun vadeli politika arayışlarına yöneltmiş ve bu politikaların merkezine eğitim yerleştirilmiştir. Bununla birlikte, uygulamadaki deneyimler göstermektedir ki, Suriyeli çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesi sürecinde yalnızca mevzuatın varlığı yeterli değildir. Yasal düzenlemeler önemli bir temel oluştursa da, sosyolojik engeller bu sürecin başarıya ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Kötü yaşam koşulları, ailelerin eğitime ilişkin

kararsızlıkları, eğitimin faydasına dair algı farklılıkları gibi etkenler, Suriyeli çocukların eğitime katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Özer vd., 2016). Nitekim 29 Nisan 2011 tarihinde başlayan Suriyelilerin Türkiye’ye kitlesel göçünün ilk yılında, resmi makamlarca eğitim konusuna ilişkin kapsamlı bir politika belgesi ya da resmî açıklama yayımlanmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitimin başlangıçta göç politikalarının öncelikli alanlarından biri olarak değerlendirilmediğini göstermektedir.

Geçici Eğitim Merkezleri (2012)

2012 yılında, Suriyeli öğrencilerin Türkiye müfredatına göre eğitim almaları planlanmış olsa da, ilerleyen süreçte göçmen sayısındaki hızlı artış nedeniyle bu yaklaşım gözden geçirilmiş; bunun yerine Suriye ulusal müfredatına göre eğitim verilmesi fikri ağırlık kazanmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’nin sınır illerindeki kamplarda yaşayan Suriyeli çocuklara eğitim sunmak amacıyla Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. GEM’ler, okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere Arapça eğitim veren, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleri olup Suriye müfredatına bağlı kalınarak faaliyet göstermektedir (MEB, 2014).

GEM’lerin kuruluş sürecinde sivil toplum kuruluşları öncü bir rol üstlenmiş; bu merkezlerin yönetimi ve finansmanı da büyük ölçüde bu kuruluşlar aracılığıyla sağlanmıştır. Bu uygulama modeli, uluslararası literatürde benzeri görülmeyen özgün bir örnek olarak değerlendirilmektedir (Emin, 2016). GEM’lerde Türk ve gönüllü Suriyeli öğretmenler görev almakta olup, göçmen çocuklara haftada en az altı saat Türkçe dersi verilmektedir. Suriyeli aileler, uzun süre “Arapça eğitim” ve “Suriye müfredatı” gibi faktörlerden dolayı çocuklarını devlet okulları yerine GEM’lere göndermeyi tercih etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı da, Suriyeli öğrencilerin gelecekte ülkelerine döndüklerinde uyum sorunları yaşamamaları adına bu yaklaşımı destekleyerek Arapça müfredatla eğitim verilmesini benimsemiştir.

Suriye’den Türkiye’ye yalnızca çocuklar değil, aynı zamanda öğretmenler de sığınmacı olarak gelmiştir. Uzun bir süre boyunca Suriyeli gönüllü öğretmenler GEM’lerde ücretsiz olarak eğitim vermiştir. Ancak 2014 yılından itibaren, Millî Eğitim Bakanlığı, PTT ve UNICEF iş birliğinde yürütülen bir proje kapsamında, GEM’lerde görev yapan gönüllü öğretmenlere kamp içi ve kamp dışı görevlerine göre düzenli maddi destek sağlanmaya başlanmıştır. Bu destek, öğretmen motivasyonunu artırmış ve Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine olumlu katkılar sunmuştur.

GEM’lerin işleyişinde Millî Eğitim Bakanlığı, Suriye Geçici Hükümeti’ne bağlı Eğitim Bakanlığı ile doğrudan iletişim kurmuş, merkezlerdeki faaliyetlerin takibi ve uygulamada birlik sağlanması amacıyla koordinatörler görevlendirmiştir. Ayrıca, GEM’lerin faaliyetleri, MEB

taşıra teşkilatına bağlı ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan komisyonlar aracılığıyla yürütülmüştür. Protokol kapsamında ilçe müdürlükleri tarafından GEM'lere YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi) şifreleri tanımlanmış; görevli personel bu sistem üzerinden öğrenci kayıtlarını gerçekleştirmiş ve yıl sonunda öğrenci karneleri hazırlanmıştır. Söz konusu karneler, hem Arapça hem Türkçe olarak düzenlenmiş ve ilçe müdürlüklerince onaylanmıştır.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013)

04 Nisan 2013 tarihinde yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), Türkiye'nin göç ve iltica yönetimini sağlam bir yasal zemine oturtmayı amaçlamaktadır (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2013). Her ne kadar doğrudan eğitim odaklı bir düzenleme olmasa da, bu kanun uluslararası koruma başvurusu yapan kişilerin temel hak ve hizmetlere erişiminde önemli bir referans niteliğindedir. YUKK'un 34. maddesi uyarınca, göçmen çocuklara 18 yaşına kadar öğrenci ikamet izni almaksızın ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görme hakkı tanınmıştır. Aynı şekilde 59. maddede ise, çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları konusunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerekli tedbirleri alacağı hükme bağlanmıştır. Bu düzenlemeler, göçmen çocukların eğitim hakkına erişimini kolaylaştırmayı amaçlayan önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu kanun ile birlikte, Türkiye'de göçmen ve mültecilere yönelik haklar, uluslararası normlarla daha uyumlu hâle getirilmiş ve özellikle eğitim başta olmak üzere temel hizmetlere erişimin çerçevesi yasal olarak güvence altına alınmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2013)

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi uyarınca, geçici koruma sağlanmasına ilişkin usul ve esasların belirlenmesi, bu kişilere sunulacak hizmetlerin düzenlenmesi ve yönetilmesi amacıyla Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu çerçevede, Türkiye'ye gelen yabancıların uyum süreçlerinin etkin biçimde yürütülmesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, yabancıların Türkiye'ye uyum süreçlerinin desteklenmesi amacıyla çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bunlardan biri de Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında faaliyete geçirilen "Uyum Çocuk Web Sitesi"dir. Bu platform, özellikle göçmen ve yerli çocuklar arasında etkileşimi artırmak ve göç konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla Türkçe, Arapça ve İngilizce olarak hizmet vermiş; içerisinde oyunlar, hikâyeler, etkinlikler ve bilgilendirici içerikler yer almıştır. Ancak güncel durumda web sitesi aktif olarak hizmet vermemektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin uyum süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi amacıyla, Göç İdaresi Başkanlığı tarafından kapsamlı bir biyometrik kayıt sistemi oluşturulmuştur. Bu sistem sayesinde, Suriyeli bireylerin kimlik tespiti ve kayıt işlemleri gerçekleştirilerek kamu hizmetlerine erişimleri kolaylaştırılmıştır. Ayrıca, sosyal uyumu desteklemek amacıyla, Göç İdaresi Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle göçmen bireylere yönelik Türkçe dil kursları ülke genelinde düzenlenmektedir. Bu kurslar, göçmenlerin Türkiye'nin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlamalarını amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023).

Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2013)

26 Eylül 2013 tarihinde yayımlanan genelgenin temel amacı, kamplarda ya da şehir merkezlerinde ikamet eden Suriye uyruklu okul çağındaki çocuklara yönelik sunulan eğitim hizmetlerinde bir standardın sağlanmasıdır. Genelgede, Suriyeli çocukların eğitimlerine devam edebilecekleri kurumlar olarak kamplarda kurulan Geçici Eğitim Merkezleri ile diğer bazı eğitim kurumları gösterilmiş; ancak bu dönemde Suriyeli çocuklara devlet okullarına kayıt hakkı tanınmamıştır. Genelge doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordinasyonu Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ihtiyacının karşılanmasında öncelikle norm fazlası öğretmenlerden yararlanılması, yetersiz kalınması durumunda ise Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında görevlendirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca, Suriyeli vatandaşlar arasından eğitim verebilecek niteliklere sahip gönüllü bireylerin görevlendirilmesi de genelgede yer alan bir diğer düzenlemedir. Uygulanacak eğitim programının içeriğinin Millî Eğitim Bakanlığının denetiminde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağı hükme bağlanmıştır. Söz konusu genelgede, göçmenlere verilecek eğitimin temel yaşam becerileri, moral eğitimi, genel kültür ve sosyal beceriler gibi konuları kapsaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri hâlinde Türkiye Cumhuriyeti müfredatına göre eğitim almalarının sağlanması ve Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için Türkçe öğretim kurslarının açılması yönünde düzenlemelere yer verilmiştir.

Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014)

Öncekilere kıyasla, hem madde sayısı hem de içeriği bakımından daha kapsamlı olan bu genelge ile Suriyeli öğrencilerin yalnızca Geçici Eğitim Merkezleri'ne değil, aynı zamanda devlet okullarına da kayıt yaptırmalarının önü açılmıştır. Genelgenin yayımlanmasının ardından, yabancı kimlik numarası bulunmayan göçmen öğrencilerin verileri Yabancı

Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi'ne (YÖBİS) işlenmeye başlanmıştır. Bu sistem aracılığıyla öğrencilerin devam durumları, ders notları, karne, tasdikname ve diploma işlemleri sistem üzerinden kayıt altına alınmakta ve yürütülmektedir (MEB, 2014)

2013 yılının ilk aylarına kadar ülke gündeminde hemen hemen hiç yer bulamayan eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 23 Eylül 2014 tarihli 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelge ile Türkiye Cumhuriyeti'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve 6458 sayılı Kanun dâhilinde, ülkede bulunan tüm yabancı çocukların eğitim hakkı ile yerine getirilecek eğitim hizmetlerinin nasıl ve hangi şartlarda sağlanacağı belirlenmiştir. Ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitim hakkını garanti altına alan bu genelge, tüm eğitim süreci ile ilgili başlıkları ayrıntılı bir biçimde değerlendirmekte ve düzenlemektedir. İlgili genelge ile Millî Eğitim Bakanlığının taşra teşkilatlarına bağlı olarak faaliyetlerini yürütecek geçici eğitim merkezlerinin (GEM) oluşturulması kararı valiliklere bırakılmıştır. “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgenin 3. maddesinde, geçici eğitim merkezlerindeki Suriyeli çocuklara verilen eğitimin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmeleri, ülkelerine döndüklerinde veya MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır.” Bahse konu olan genelge ile okul çağındaki Suriyeli çocuklara, Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullara ve GEM'lerde kurulu okullara kayıt olma hakkı tanınmış ve eğitime erişim noktasında ciddi fırsatlar yaratılmıştır. İlgili genelge ile yabancı öğrencilerin kayıtları için “yabancı tanıtma belgesi”nin yeterli olacağı vurgulanmış ve belgelerin üzerindeki yabancı kimlik numaralarının e-okul otomasyon sistemine kaydedilmesi yoluyla öğrencilerin kayıtlarının yapılması sağlanmıştır. Genelge ile kurgulanan yasal çerçeve, yıllar itibarıyla eğitim sistemine entegre olan Suriyeli çocukların sayısını artırmıştır.

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014)

Yönetmeliğin “eğitim hizmetleri” başlıklı 28. maddesinde, yabancıların eğitim faaliyetlerinin hem geçici barınma merkezlerinde hem de merkezler dışında, Millî Eğitim Bakanlığının kontrol ve sorumluluğunda yürütüleceği belirtilmektedir. Geçici Koruma Yönetmeliği, geçici eğitim merkezlerinde ve kamplar dışındaki eğitim faaliyetlerinin tümünde Millî Eğitim Bakanlığının yetki ve sorumluluğunun sınırlarını belirlemektedir. Yönetmelikte; 54-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebileceği, her yaş grubu için yaygın eğitim (dil, meslek, beceri ve hobi kursları) faaliyetlerinin düzenlenebileceği ifade edilmektedir. Sığınmacıların yükseköğretim düzeyindeki eğitimlerine ilişkin usul ve esasların

belirlenmesi ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına bırakılmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği ile tanınan yetkilerle, Millî Eğitim Bakanlığı, Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim gören Suriyeli çocuklara haftada 15 saat Türkçe dersi vermektedir. İlkokulda zorunlu ders saati 30, ortaokullarda ise 35 saattir. Bu durum, hem geçici eğitim merkezlerinde hem de kamp dışı eğitim okullarında gerçekleştirilen eğitimin, Türkiye’deki zorunlu süreler ve müfredatla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bakanlık, uyguladığı programla Suriyeli eğitim çağındaki çocukların topluma uyumlarını sağlamaya çalışmaktadır (Yıldırım, 2022).

22 Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği, Suriyelilerin eğitimine dair önemli bir çerçeve oluşturmuş ve Suriyeli okul çağındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okullara kayıt ve diploma almalarına yönelik uygulamalara geçişi başlatmıştır. Yayımlanan yönetmeliğin ardından, ara çözüm olarak kabul edilebilecek genelgelerin etkisiyle, sürecin daha sağlam bir zemine oturtulması açısından kritik bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu yönetmelik ile, Millî Eğitim Bakanlığının, krizin ilk yıllarında sığınmacıların ülkelerine bir süre sonra dönecekleri varsayımıyla yapılan kısa vadeli politika ve söylemlerinin yerini, daha uzun vadeli, kalıcı ve sürdürülebilir çözüm arayışına yönlendirildiği ve bu doğrultuda gündeme getirilen tedbirler ve uygulamaların şekillendiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (2015)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan 2015-2019 Stratejik Planı’nda, ilk kez mülteciler ve sığınmacıların eğitimi ile ilgili plan ve hedeflere yer verilmiş ve Türkiye’deki göçmenlerin eğitim sistemine yönelik uyum çalışmalarının yapılacağı belirtilmiştir.

Çocuk Hakları Komitesi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye’deki Suriyeli çocukların topluma uyum süreçlerini desteklemek amacıyla illerde Çocuk Hakları Komiteleri kurarak önemli bir hizmet sunmuştur (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2025).

Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı (GMEB) (2016)

Türkiye’nin göç olgusu karşısında, transit ülkeden hedef ülke konumuna evrilmesiyle birlikte, sadece geçici koruma statüsündeki çocukların değil, ülke sınırları içerisindeki tüm çocukların nitelikli eğitime erişimi için uzun vadeli ve kapsamlı politikaların geliştirilmesi büyük bir önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” kurulmuştur. Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak göç ve acil durum süreçlerinde eğitime ilişkin politika ve uygulamaların etkin bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Bu kapsamda başkanlığın görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Göç ve acil durum koşullarında eğitime ilişkin politika ve stratejiler geliştirmek; bu politikaları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- b) Bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen faaliyetlerin ilgili birimlerle eşgüdüm içerisinde gerçekleştirilmesini sağlamak.
- c) Kriz durumlarında geçici olarak kurulan eğitim merkezlerinde yürütülen faaliyetleri planlamak, izlemek ve raporlamak.
- d) Göç ve acil durumlarda eğitim kapsamında uygulanacak öğretim programlarını ve eğitim materyallerini belirlemek, ilgili birimlerle iş birliği içerisinde eğitsel ihtiyaçları tespit ederek temin süreçlerini yürütmek.
- e) Göç ve acil durumlar kapsamında, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliğini sağlamak ve yürütmek.
- f) Göç ve acil durumlara ilişkin ulusal ve uluslararası eğitim projeleri ile destek programlarının koordinasyonunu gerçekleştirmek.
- g) Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatı arasında, göç ve acil durumlara yönelik eğitim süreçlerinde eşgüdümü sağlamak.
- h) Genel Müdürlük tarafından verilen benzer nitelikteki diğer görevleri yerine getirmek (MEB, 2023).

Suriyeli okul çağındaki çocukların eğitimine yönelik sürecin yönetilmesi bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı, kurumsal düzeyde önemli adımlar atmıştır. Ancak, geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitiminde müfredat ve dil uyumu, öğretmen temini ve öğretmenlerin yeterliliği, okul iklimine ve eğitim sürecine uyum sorunları gibi iyileştirmeye açık alanlar bulunmaktadır. Kamp dışındaki devlet okullarında eğitim gören geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyumlarının sağlanması, Türk veli ve öğrencilerle karşılıklı ilişkilerinin güçlendirilmesi, hoşgörü ve dayanışma içinde birlikte yaşama bilincinin kazandırılması ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması adına en kritik rol, şüphesiz devlet okullarında görevli yönetici ve öğretmenlere, dolayısıyla sürecin sorumlusu olan Millî Eğitim Bakanlığına düşmektedir (Yıldırım, 2022).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES/2016)

Kelime olarak PICLES, projenin İngilizce açılımı olan *Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System* ifadesinin kısaltmasıdır. Projenin Türkçe açılımı ise “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” olarak belirtilmektedir (Taş & Aydın, 2022). Bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye delegasyonu arasında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân Anlaşması (FRIT)”

çerçevesinde 2016 yılında başlatılmıştır (MEB, 2016). Proje kapsamında, Suriyeli çocuklara yönelik destek ve telafi eğitimlerinin yanı sıra kırtasiye desteği sağlanmış ve göçmen eğitimi alanında görev alan idareci ve öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmiştir. 26 ilde yürütülen proje çerçevesinde, Türkçe öğretmek amacıyla 4200 öğretmen alımı gerçekleştirilmiştir. PICTES projesi ile, Geçici Eğitim Merkezleri'nin üç yıl içinde kademeli olarak kapatılması ve Suriyeli çocukların Türkiye müfredatlarına tabi olmaları hedeflenmiştir. Birinci aşaması 2019 yılında tamamlanan PICTES projesi, yapılan değerlendirmeler sonucunda başarılı bulunmuş ve 2021 yılına kadar uzatılmasına ve Avrupa Birliği tarafından desteklenmesine karar verilmiştir. Avrupa Birliğinden yapılan açıklamada, tüm mülteci çocukların eğitim alabilmesini sağlamak amacıyla Türkiye tarafından gösterilen çabaların desteklendiği ifade edilerek, başarıyla yürütülen PICTES projesinin 400 milyon avroluk yeni bir destekle birlikte üç eğitim yılı daha sürmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (Şimşek, 2022). Bu bağlamda, proje faaliyetleri açısından öncelikli olarak Türkçe eğitimine odaklanılmıştır. Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarında, Türkçe seviyeleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkçe bilmeyen çocukların derslerde başarılı olabilmesi oldukça zordur. Bu nedenle, projenin uygulandığı sınıflara geçici olarak Türkçe, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenler görevlendirilmiştir (Eyüp vd., 2017).

Suriyeli çocukların dil problemini ortadan kaldırmak amacıyla, Geçici Eğitim Merkezleri programına haftada beş ders saati Türkçe dersi dâhil edilmiştir. Bu ekleme, dil sorununu çözmek adına başlatılan ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Ancak, ilerleyen süreçte programa dâhil edilen beş saatlik Türkçe dersinin yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bunun üzerine, PICTES projesinin faz 1 aşamasında, 2016-2017 yılı itibarıyla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki sınıflar için haftalık 15 ders saati Türkçe öğretimi ayrılmıştır. Kalan ders saatlerinde ise Suriyeli öğretmenler aracılığıyla çocuklara Arapça dersi verilmiştir (Karaman, 2018).

PICTES kapsamında yüz yüze verilen eğitimler, pandemi nedeniyle sekteye uğramış ve eğitimler çevrim içi olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam etmiştir. PICTES projesinin devam ettiği süreçte, 2016-2017 yılında 20.505 çocuğa, 2017-2018 yılında 387.849 çocuğa, 2018-2019 yılında 552.546 çocuğa, 2019-2020 yılında ise 659.450 çocuğa eğitim imkânı sağlanmıştır. Bu süreçler sonunda, toplamda mülteci çocuklarda okullaşma oranı %61,81'e ulaşmıştır (Taş & Aydın, 2022). Proje kapsamında görevlendirilen öğretmenler, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmekle sorumludur. Türkçe eğitimlerinin devamı ise devlet okulları veya Geçici Eğitim Merkezleri tarafından sağlanmaktadır. Bu merkezlerde, altı farklı seviyeden ve farklı yaş gruplarından oluşan gruplar bulunmaktadır. Türkçe eğitiminin yanı sıra,

okulda aldıkları diğer derslerin takibinin yapılması ve Türk öğrencilerle aralarındaki iletişimin sağlanmasıyla Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının kolaylaştırılması hedeflenmektedir (Karaman, 2018).

Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi

2011 yılında Suriye’de meydana gelen iç karışıklıklar ve savaş ortamı sonucunda, büyük bir mülteci akını Türkiye’ye yönelmiştir. İlk grupta yer alan bu Suriyeli sığınmacıların yaklaşık 260.000’i, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından Türkiye genelinde kurulan ve yönetilen 26 barınma merkezinde toplanmıştır. Bu barınma merkezlerinde, mültecilerin Türk toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliğinde, “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” başlatılmıştır (Büyükkız & Çangal, 2016). 2013 yılı Mart ayında başlatılan ve başlangıçta 7 şehirde uygulamaya alınan bu projede, Adıyaman, Osmaniye, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep ve Hatay illerinden toplam 858 öğrenciye Türkçe eğitimi verilmiştir. Bu öğrencilerden A1 seviyesinde 575 öğrenci, A2 seviyesinde 494 öğrenci, B1 seviyesinde 420 öğrenci, B2 seviyesinde 393 öğrenci ve C1 seviyesinde 300 öğrenci başarılı olmuştur. İlk yıl sonunda eğitim başarı oranı %45 olarak kaydedilmiştir. Projenin ikinci yılına Malatya, Adana ve Mardin illerinin de katılmasıyla şehir sayısı 10’a çıkmış ve toplamda 2138 öğrenci ile eğitim devam etmiştir. Bu dönemde A1 seviyesinde 1630 öğrenci, A2 seviyesinde 1345 öğrenci, B1 seviyesinde 1025 öğrenci, B2 seviyesinde 840 öğrenci ve C1 seviyesinde 402 öğrenci başarı göstermiş ve ikinci yıl sonunda eğitim başarı oranı %38 olarak belirlenmiştir. Projenin dört yıllık süreci boyunca yaklaşık 5000 öğrenci seviye sınavlarına katılmıştır. Kurs tamamlama oranlarına göre kayıt yaptıran öğrencilerin üçte biri, kursu başarıyla tamamlamıştır. Eğitim sürecine devam etmeyen öğrenciler arasında, kız çocuklarının evlendirilmesi ve erkek çocuklarının maddi imkansızlıklar nedeniyle çalışmaya başlaması gibi faktörler gözlemlenmiştir (Büyükkız & Çangal, 2016).

Bu projede bir dizi zorlukla karşılaşmıştır. Zorunlu göçe maruz kalan bireylerin göç ettikleri yerlerde yaşamlarını sürdürebilme noktasında yaşadıkları güçlükler, ebeveynlerin iş bulma ve yaşamlarını devam ettirebilme amacıyla farklı şehirlere göç etmeleri, çocukların ise bu şehirlerde eğitimlerini sürdürme zorunluluğu gibi engellerle karşılaşmıştır. Bu sebeplerden dolayı, Millî Eğitim Bakanlığı sürece dâhil olarak eğitim programlarında çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Yapılan düzenlemeler kapsamında, devlet okullarında Suriyeli öğretmenlerin göreve

başlaması sağlanmıştır. 3 Haziran 2016'da tamamlanan projenin 4. yılı sonunda, yaklaşık 5.000 mülteci, proje kapsamındaki Türkçe kurslarından faydalanmıştır (Büyükkız & Çangal, 2016).

Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY)

Suriyeli mülteci çocukların eğitimi bağlamında yürütülen önemli uygulamalardan biri de Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programıdır. 2003 yılından itibaren, çocuklarını düzenli olarak okula gönderen ihtiyaç sahibi Türk vatandaşlarına aylık eğitim desteği sağlanmaktadır. 2017 yılından itibaren ise, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların da Türk öğrencilerle eşit koşullarda ve nitelikte eğitim alabilmelerini temin etmek amacıyla bu gruplar da ŞEY programı kapsamına dâhil edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türk Kızılayı, UNICEF ve Avrupa Komisyonu İnsani Yardım ve Sivil Koruma Ofisi (ECHO) iş birliğiyle sürdürülen bu uygulama çerçevesinde, Suriyeli öğrencilerin eğitim desteği kapsamında sağlanan fonlar, öğrenci başına olmak üzere, ailelerin Kızılaykart hesaplarına iki ayda bir aktarılmaktadır. Program kapsamında; ilköğretim düzeyinde öğrenim gören erkek öğrencilere aylık 90 TL, kız öğrencilere 100 TL, lise düzeyindeki erkek öğrencilere 130 TL, kız öğrencilere ise 150 TL ödeme yapılmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2025).

Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar

Göçmenlerin eğitimi, göçmen nüfusunun eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktan daha öte, sosyal ve kültürel bir öneme sahiptir. Çocuklar başta olmak üzere göçmenlerin eğitimi ve topluma entegrasyonu, göç ettikleri ülkelerde kalış sürelerinin uzaması durumunda uzun vadede yeni sorunların ortaya çıkmasını engelleyerek, bu süreçten göç edilen ülkeye önemli faydalar sağlayacaktır. Bu bağlamda, göç eden bireylerin eğitimi, yalnızca göçmenler için değil, aynı zamanda göç edilen ülkelerin çocuklarının geleceği için de kritik bir öneme sahiptir. Göçe dayalı eğitim sorunlarının bu perspektifle ele alınması, toplumsal kesimlerin ve kurumların iş birliği içerisinde kapsamlı ve etkili bir şekilde çalışmalarını, aynı zamanda topluma bu sürecin etkili bir biçimde aktarılmasını gerektirmektedir (Eren, 2019).

Göçmen öğrencilerde karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri uyum zorluklarıdır. Uyum sürecindeki güçlükler, davranışsal bozukluklar ve akademik başarısızlıklarla sonuçlanabilmektedir. Göç deneyimi yaşamış çocuklarda psikolojik uyumsuzluklar sıkça görülmekte olup, bu süreçte disiplinsizlik ve çeşitli davranış problemleri de ortaya çıkmaktadır (Aytaç, 2021; Uluocak, 2009). Göçmen öğrenciler, sosyal yaşama ve eğitim süreçlerine uyum sağlamakta güçlükler yaşamaktadır; bu zorlukların başlıca kaynağı ise iletişimdeki eksikliklerdir (Dere & Demirci-Dölek, 2023). Dil engelinden kaynaklanan iletişim yetersizlikleri, göçmen öğrencilerin karşılaştığı başlıca sorunları tetiklemektedir. Bu sorunlar arasında; motivasyon eksiklikleri, kültürel uyum güçlükleri, rehberlik ve danışmanlık

hizmetlerinin yetersizliği, dil becerisi eksikliklerinin yol ağtığı öz güven kaybı, dışlanma ve akran zorbalığı, ders materyallerinin yabancı dilde sunulması, öğretmenle etkili iletişim kurulamadığı durumlar ve eğitimde temel bir gereklilik olan hazırbulunuşluk düzeyinin dil becerisi eksikliği nedeniyle sağlanamaması yer almaktadır (Telsaç & Yüksek-Telsaç, 2022). Öğrencilerin dil sorunlarını çözememeleri, bu sorunlarını farklı yollarla ifade etmeye çalışmalarına, bağırarak konuşmalarına ve diğer olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Bu durum, disiplinsiz bir eğitim ortamının ortaya çıkmasına neden olabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin anlaşılabilir olmaları ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için dil iletişim problemlerinin çözümleri büyük önem taşımaktadır. Bu çözümler, öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin katılımını ve sosyal uyumlarını destekleyecek, eğitim ortamının verimliliğini artıracaktır (Koşar & Aslan, 2020).

Dil problemi yaşayan yabancı öğrencilerin dersleri anlamada güçlük çektiği, okuma ve yazma becerilerini geliştirmekte zorlandığı, verilen ödevleri yerine getirmediği ve derse ilgisiz davrandıkları gözlemlenmiştir (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021). Dil sorununun yanı sıra, mülteci öğrenciler için diğer önemli problemler arasında kültür farklılıkları, dil ve iletişim bozuklukları, savaş travması, Türk öğrenciler tarafından dışlanma gibi etmenler yer almaktadır. Bu faktörler, öğrenciler arasında sosyalleşme ve uyum sorunlarına yol açmaktadır. Kültürel farklılıklar ve iletişim engelleri, öğrencilerin okulda kendilerini dışlanmış hissetmelerine veya sosyalleşme fırsatlarından mahrum kalmalarına neden olabilir. Ayrıca, savaş travması gibi psikolojik etkiler, öğrencilerin duygusal ve zihinsel durumlarını olumsuz yönde etkileyerek uyum süreçlerini zorlaştırabilir. Tüm bu etkenlerin göz önünde bulundurulması, eğitim ortamlarının daha kapsayıcı ve destekleyici olabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Koşar & Aslan, 2020). Türk kültür ve geleneklerini yeterince tanımayan öğrenciler ve aileleri, toplumda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Güngör, 2018). Ekonomik kaynaklara erişemeyen ya da ekonomik kaynaklara erişimi kısıtlı olan Suriyeli mültecilerin adaptasyon süreçleri daha zor ve yavaş ilerlemektedir (şimşek, 2018).

Aytaç (2021) tarafından gerçekteştirilen meta-analiz çalışmasında, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, önem sırasına göre eğitim sistemine uyum, psikolojik sorunlar, dil ve Türkçe eğitimi ile öğretmen faktörü şeklinde sıralanmıştır. Saklan (2018) tarafından gerçekteştirilen çalışmalarda, Suriyeli çocukların okula erişiminin önündeki en önemli engellerin, okula kayıt ve bilgilendirme süreçleri hakkında bilgi eksikliği, bürokratik işlemler ve okula ulaşım gibi faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bazı Suriyeli çocukların okula gitmeye hazır oldukları ancak eğitime erişim süreçleri hakkında bilgi eksikliklerinden dolayı okula devam edemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte,

Millî Eğitim Bakanlığının bu süreçte yoğun çalışma ve bilgilendirme faaliyetleri yürüttüğü de gözlemlenmiştir (Aytaç, 2021).

Sosyokültürel nedenlerden dolayı, göçmen çocuklar bazen “kayıp nesil” olarak algılanabilmektedir. Yerel toplumdan kaynaklanan engeller; ön yargı, ötekileştirilme, fişlenme, dışlanma ve etiketleme gibi faktörlerle tanımlanabilirken göçmenlerden kaynaklı zorluklar ise yerel halkla bütünleşememe, yerel kültürü benimseyememe ve kendi kültürlerini yaşatma isteği olarak sıralanabilir (Erol vd., 2021).

Göçmen ailelerin karşılaştığı ekonomik zorluklar ve işsizlik, çocukları çalışmaya ve çocuk işçiliğine itmektedir. Göç edilen ülkelerde göçmenlerin iş gücü piyasasından dışlanması, düşük ücretle çalıştırılmaları, işsizlik ve ekonomik sıkıntılar, toplumla entegrasyonlarını güçleştirmektedir. Göçmen çocuklarının ucuz iş gücü olarak görülmesi, sigortasız çalıştırılmaları ve daha kolay denetlenebilmeleri gibi faktörler, çocuk işçiliğinin artmasına neden olmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Kapsayıcı Eğitim

Yabancı Dil Öğretimi

Dil, bir toplumun iletişim aracı olmasının yanı sıra, kültürel değerlerin taşıyıcısı ve aktarıcısı niteliği de taşımaktadır (Özbay, 2002). İkinci bir dili öğrenmek, başka bir kültürü tanımanın ve onu derinlemesine kavrayarak içselleştirmenin en etkili ve doğal yoludur (İşcan, 2014). Yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimini de içermektedir. Bireyler, ait oldukları toplumun kültürel yapısını yansıtan kelime ve kavramlar aracılığıyla kendilerini ifade ederler. Her bir kelime ve kavramın arkasında kültürel bir birikim bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretim sürecinde hedef toplumun yapısı ve sosyal değerleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yabancı bir dil öğrenmek, öncelikle bireyin yeni bir dünyaya adım atmasını, farklı coğrafyaları keşfetmesini, yeni insanlarla ve kültürlerle tanışmasını, aşına olunan kavram ve düşünceleri farklı bakış açılarıyla değerlendirmesini ve buna benzer çeşitli deneyimler kazanmasını sağlamaktadır (Yaylı & Bayyurt, 2011).

Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Yabancı dil öğretiminin ne zaman ve nerede başladığına dair kesin bir bilgiye ulaşmak mümkün değildir. Ancak yazının henüz bulunmadığı dönemlere uzanan eski çağlarda, yabancı dil öğretiminin, söz konusu dilin konuşulduğu toplum içinde yaşanarak ya da o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla gerçekleştirildiği ileri sürülmektedir (Demircan, 1990, s. 141).

Kurumsal düzeyde yabancı dil öğretiminin eğitim programlarında sistematik biçimde yer alması, oldukça geç dönemlere denk gelmektedir. Mounin’e (1967) göre, yabancı dil

öğretiminin okullarda başlaması ancak XV. yüzyılın sonları ile XVI. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Katerinov (1984) ise, yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmaların Aydınlanma Çağı'nda, özellikle 1789 Fransız Devrimi'nden sonra, eğitim programlarında yer bulduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil öğretimine ilişkin ilk yöntemsel çalışmalar, J. A. Komensky ile başlamaktadır. Ortaya koyduğu ve uygulamaya geçirdiği öğretim ilkeleri, günümüz dil öğretim yöntemlerinin temelini oluşturmaktadır (Demircan, 1990, s. 148).

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel sürecine bakıldığında, Türklerin tarih boyunca farklı kültürlerle etkileşim kurduğu ve bu kültürlerin dillerinden etkilendiği görülmektedir. İslamiyet’in kabulüyle birlikte (955), Arapça Türk kültür hayatına dâhil olmuştur. Selçuklu döneminde, Farsça devlet ve edebiyat dili olarak; Arapça ise bilim ve din dili olarak yaygın biçimde öğretilmiştir. Osmanlı döneminde (1299-1923) ise bilim ve din eğitimi kapsamında Arapça, edebiyat dili olarak ise Arapça ve Farsçanın öğretimi öne çıkmaktadır.

Batılılaşma hareketleri çerçevesinde, Osmanlı İmparatorluğu XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren modernleşme çabalarını hızlandırmıştır. Bu süreçte yeni okulların açılması ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, yeniliklerin hayata geçirilebilmesi için temel bir ön koşul olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen reformlarla birlikte Batı tarzı devlet okulları ve özel eğitim kurumları da kurulmuştur. Ortaöğretim kurumlarının müfredatına yabancı dil dersleri, Tanzimat Fermanı’nın ilanından sonra dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, Tanzimat Fermanı’nın Osmanlı’da yabancı dil öğretiminin gelişim süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Sürecin ilk aşamalarında, yabancı dil eğitimi genellikle yabancılar tarafından açılan okullarda verilmiş ve bu kurumlarda nitelikli bir yabancı dil öğretimi sunulmaya çalışılmıştır. Yabancı dile yönelik ilginin artmasıyla birlikte, özellikle İstanbul’da hem yüksek düzeyde yabancı dil öğretimi yapacak hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak bir okulun açılması yönündeki çalışmalar yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda kurulan ve 1868 yılında Fransızca eğitim vermeye başlayan “Galatasaray Sultanisi”, dönemin önemli eğitim kurumlarından biri olmuştur (Demirel, 2003). Türkiye’deki ilk özel Türk okulu olan Darüşşafaka ise 1873 yılında eğitim faaliyetlerine başlamış; özellikle matematik, fen ve Fransızca derslerindeki başarısıyla diğer okullardan ayrılarak ün kazanmıştır (Demircan, 1988).

Cumhuriyet döneminde, “Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak” amacıyla (Demircan, 1988), 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş ve bu girişim sonucunda 1928-1934 yılları arasında günümüzdeki TED Kolejinin temelleri atılmıştır. Söz konusu okul, 1951-1952 eğitim-öğretim yılından

itibaren tamamen İngilizce eğitim vermeye başlamıştır. 1956 yılından itibaren ise “kolej” adıyla (daha sonraki dönemlerde “Anadolu Lisesi” adıyla) deneme niteliğinde yeni okul türlerinin açılmasına yönelik uygulamalar başlatılmıştır (Demircan, 1988).

Yükseköğretim düzeyinde de yabancı dilin öneminin belirgin bir şekilde görüldüğü söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan ilk yükseköğretim kurumlarında da eğitim yabancı dillerde gerçekleştirilmiştir. Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773), Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1795) ve Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi kurumlarda, dönemin koşulları gereği Türkçe ders kitabı bulunmaması ve bu dersleri verecek yeterli sayıda nitelikli Türk öğretim elemanının olmaması nedeniyle eğitim yabancı dillerde sürdürülmüştür (Akyüz, 1993; Demircan, 1988).

Cumhuriyet döneminde ise, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956), Robert Koleji ve daha sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesi (1957), Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakülteleri ile tüm vakıf ve özel üniversiteler, yabancı dilde eğitim veren yükseköğretim kurumları olarak nitelendirilebilmektedir (Çelebi, 2006).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin çalışmalar XI. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin Arapça ve diğer dillerden geri kalmadığını ortaya koymak ve Türkçeyi bilmeyenlerin dili daha kolay öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla Divânü Lügâti't-Türk adlı eserini kaleme almıştır (Ungan, 2006). Kaşgarlı Mahmut, eserini Araplara Türkçe öğretme amacıyla kaleme almıştır. Bu doğrultuda, sözlüğünü düzenlerken Arap alfabesinin sırasını esas almıştır. Bu yaklaşım, Arap okuyucuların sözlükten daha kolay yararlanabilmesini mümkün kılmıştır (Barın, 2010, s. 122). Kaşgarlı Mahmut, bu eserinde son derece etkili ve çağdaş yaklaşımlarla örtüşen bir yöntem izlemiştir. Onun benimsediği yöntemlerin başlıca özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Medrese eğitiminde yaygın olan doğrudan kural verme anlayışının aksine, çok sayıda örnekten hareketle kurala ulaşma yolunu tercih etmiş ve bu yönüyle günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemlerle örtüşen bir yaklaşım sergilemiştir.
- Dil öğreniminde örneklerin ve metinlerin önemini kavramış; sunduğu çok sayıda örneği gündelik yaşamdan, atasözlerinden ve manzum edebî eserlerden derlemiştir.
- Türkçeyi öğretmenin yanı sıra, Türk kültürünü tanıtmaya ve öğretme hedefini de gözetmiş; bu amaca özel bir önem atfetmiştir.
- Dil öğretiminde tekrarın öğrenme üzerindeki etkisini fark etmiş ve daha önce sunulan bir kuralı gerektiğinde yeniden hatırlatmaktan kaçınmamıştır.

- Bu başarılı yönteme ulaşabilmek için büyük bir çaba sarf eden yazar, eseri iki yıl içerisinde üç kez kaleme alıp beğenmemiş, nihayetinde dördüncü kez yazımını tamamlayarak son hâlini vermiştir. Bu yönüyle, eser yazımına ilişkin özverisiyle de kendisinden sonraki kuşaklara önemli bir örnek teşkil etmektedir (Akyüz, 1989).

Bir diğer önemli eser ise Ali Şir Nevaî'nin XV. yüzyılda kaleme aldığı Muhakemetü'l-Lügatayn'dir. Bu eser, Türkçe ile Farsçayı karşılaştıran bir sözlük niteliğindedir. Nevaî, çalışmasında Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğunu ortaya koymayı amaçlamış ve bu doğrultuda çeşitli dil bilimsel karşılaştırmalar yapmıştır. Eserde, ses bilgisi ve biçim bilgisi açısından Farsça ile Türkçe kıyaslanmakta; ayrıca Arapçanın yazım özelliklerine ilişkin değerlendirmelere de yer verilmektedir. Yaklaşık yüz Türkçe sözcük, Farsça karşılıkları bağlamında ele alınmış ve bu yolla Türkçenin ifade gücü ve anlatım zenginliği örneklerle ortaya konmuştur. Zarfların çeşitliliği ve dereceleri, cinasa uygun eş sesli sözcükler, fiil çatısı, yapım ekleri ve ses özellikleri gibi Türkçeye özgü birçok dilsel unsur ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Eserde, dil bilgisi çeviri yöntemi temel alınmış; bu yöntem aracılığıyla tümevarımsal yaklaşımlar ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleri doğrultusunda akademik düzeyde Türkçe öğretimi hedeflenmiştir. Dil bilgisi çeviri yönteminin karakteristik özelliği olan edebî dil öğretimi, Nevaî tarafından bu eserde akademik amaçlarla uygulanmıştır (İşcan, 2014).

Codex Cumanicus, Kuman diyalektiyle yazılmış tek eser olma özelliğine sahiptir. İçeriği itibarıyla Latince-Farsça-Kumanca bir sözlük niteliğindedir ve Kumanlara Hristiyanlık'ı benimsetme amacıyla kaleme alınmıştır. Eserde, bazı dil bilgisi kuralları, İncil'den çeviriler, çeşitli Katolik ilahilerin çevirileri ve atasözlerinden örnekler yer almaktadır. Toplamda yaklaşık 2500 kelime içeren eserin ikinci bölümü “Alman Bölümü” olarak adlandırılmakta olup, Kıpçakça-Almanca bir sözlükle başlamaktadır. Bu bölümde ayrıca Kıpçakça-Almanca ve Kıpçakça-Latince dizinlere yer verilmiştir. Devamında Kıpçakça dua ve ilahilerin yanı sıra 47 bilmece bulunmaktadır. Alman Bölümü'nün özgün yönlerinden biri, Kıpçakça Hristiyan metinlere yer verilmiş olmasıdır. Kıpçakça metinlerin üzerine Latince çevirileri eklenmiş; ayrıca zaman zaman Kıpçakça dil bilgisi kurallarına da değinilmiştir (Bozkurt, 2005).

Osmanlı Devleti'nin genişlemesi, güçlenmesi ve bir cihan devleti konumuna ulaşmasıyla birlikte, Batılılar Türkçe öğrenme gereksinimi duymuş; kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçeyi okuyup yazabilmek amacıyla dil öğrenimine yönelmişlerdir. Bu doğrultuda, Avrupa'da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik çeşitli eserler kaleme alınmış ve yayımlanmıştır. 1533 yılında İtalyan yazar Filippo Argenti, yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla “Regola Del Parlare Turcho” adlı bir konuşma kitabı hazırlamıştır. 1611 yılında yine bir başka İtalyan olan Pietro Ferraguta, “Grammatica Turca” adlı bir Türkçe dil

bilgisi kitabı yazmış; ancak bu eser yayımlanamamıştır. 1612 yılında Alman papaz Hieronimus Megiser, Leipzig’de “Institutionum Linguae Turcicae Libri Quatuor” adlı eserini yayımlamış; bu kitap, Avrupa’da basılan ilk Türkçe dil bilgisi kitabı olarak kabul edilmektedir. Söz konusu eserde Türkçeyi yazmak için oldukça anlaşılır bir çeviriyazı (transkripsiyon) sistemi kullanılmıştır. Fransa ise 1699 yılında, her üç yılda bir 6-9 yaş aralığındaki çocukları Türkçe öğrenmeleri amacıyla İstanbul’a göndermeye karar vermiştir. Bu çerçevede, İstanbul’daki Fransız Elçiliği aracılığıyla Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla “Grammaire Turque Ou Méthode Courte Et Facile Pour Apprendre La Langue Turque” (Türkçe Gramer: Türkçeyi Kısa Yoldan ve Kolayca Öğrenme Yöntemi) adlı yeni bir kitap hazırlanmıştır (Karakuş, 2006).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Günümüzde, tüm alanlarda hızlı bir ilerleme ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Bu durum, eğitim alanında da belirgin biçimde kendini göstermekte ve bireylerin evrensel bir etkileşim ağı içerisinde yer almalarını doğal bir sonuç olarak ortaya çıkarmaktadır. Evrenselleşme süreci, yabancı dil öğrenme gereksinimini artırmakta ve bu etkileşim ağı içerisinde yer alan milletlerin dillerinin önemini daha da belirgin hâle getirmektedir. Türkiye’nin evrensel etkileşimde önemli bir konuma sahip olması, Türkçenin ve buna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini gündeme taşımaktadır (Göçer & Moğul, 2011).

Günümüzde Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisi olan okuma, konuşma, dinleme ve yazmanın yanı sıra dil bilgisi öğretimini de içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğretimin temel amacı, bu dört temel becerinin dengeli bir biçimde geliştirilmesidir. Ana dil eğitiminin en temel iki boyutu ise “anlama” ve “anlatma” olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, anlama boyutu okuma ve dinleme becerilerini kapsarken; anlatma boyutu konuşma ve yazma becerilerini içermektedir (Lüle-Mert, 2014).

Dünyada geniş bir coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir konuma sahip olan Türkçenin, ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Hem Türkiye içinde hem de yurt dışında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen çeşitli kurum, kuruluş ve merkezler faaliyet göstermektedir (Göçer & Moğul, 2011).

Türkiye’de 1950 yılından itibaren üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sistematik ve akademik bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle son yıllarda, Türkçenin öğretimi konusu oldukça büyük bir önem kazanmıştır. Bu kapsamda, 1991 yılından itibaren yürütülen Türk Dünyası Öğrenci Projesi aracılığıyla lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim almak üzere gençler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

Türkiye’ye davet edilmektedir. Projenin temel amaçlarından biri, bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklardan gelen gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek; aynı zamanda Türk kültürünü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığıyla, Türkçenin ve Türk kültürünün yeni kuşaklara aktarılması ve Türkiye Türkçesinin daha geniş coğrafyalarda yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Böylece, İsmail Gaspıralı’nın “dilde, fikirde, işte birlik” ilkesinin “dilde birlik” boyutuna yönelik somut adımlar atılmış olmaktadır.

Birçok üniversite, bünyelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü programlar açarak bu alanda akademik eğitim vermeye başlamıştır. Gazi, Ankara, Atatürk Üniversitesi gibi kurumların çatısı altında kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER) ile Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), bu amaç doğrultusunda eğitimlerde kullanılmak üzere özel kitap setleri hazırlatmışlardır (İşcan, 2014). Devlet üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları; Gazi TÖMER tarafından hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe* (A1, A2, B1, B2, C1), *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* (Temel, Orta, Yüksek), *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* (A1, A2, B1, B2), Yunus Emre Enstitüsünün *Türkçe Öğretim Seti*, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* (A1, A2, B1, B2, C1, C2), *Yabancılar İçin Türkçe Metinler: Okuyorum Öğreniyorum* ve *Türkçe Konuşalım* (1, 2) setlerinden oluşmaktadır.

Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) öncülüğünde başlatılan “Türkoloji Projesi”, 2000-2001 yılları arasında yürürlüğe girmiştir. Proje kapsamında, toplam 21 ülkede (Afganistan, Arnavutluk, Belarus, Bosna-Hersek, Estonya, Filistin, Gürcistan, Hindistan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moğolistan, Özbekistan, Slovakya, Suriye, Rusya Federasyonu Tataristan Özerk Cumhuriyeti, Ukrayna Kırım Özerk Cumhuriyeti ve Yemen) 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji bölümü ile Türkçe kursu açılmış; bu birimler hem Türkiye’den görevlendirilen hem de yerel kaynaklardan temin edilen akademisyenlerle desteklenmiştir. Bunun yanı sıra, söz konusu merkezlere TİKA aracılığıyla çeşitli malzeme ve teknik donanım desteği de sağlanmıştır (İşcan, 2014).

2011 yılında imzalanan protokol doğrultusunda, Türkoloji Projesi’nin Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde sürdürülmesine karar verilmiştir. Son yıllarda, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürüttüğü nitelikli çalışmalarla dikkat çeken Yunus Emre Enstitüsüne ayrıca değinmek gerekmektedir. Enstitü, yurt içinde farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere yönelik olarak düzenlediği yaz okulları aracılığıyla Türkçe öğretimi etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra, yurt dışında da Türkçenin öğretimi ve tanıtımı kapsamında önemli faaliyetler yürütmektedir (Göçer & Moğul, 2011).

Dil Edinimi ve Dil Öğretimi

Demir ve Yapıcı'ya (2007) göre, dil öğretimi terimi çoğunlukla planlı, kasıtlı ve belirli bir zaman dilimine yerleştirilmiş öğrenme-öğretme süreçlerini ifade etmektedir. Ancak dil öğrenimi ve dil öğretimi, yaşamın doğal akışı içerisinde birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak varlık gösterdiğinden, bu iki olgu bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda, insanın dile hükmeden bir varlık olmadığı; aksine, insanın dili, dilin sunduğu olanaklar çerçevesinde deneyimlediği ve yaşamını bu yapı içerisinde sürdürdüğü vurgulanmaktadır.

Dilin dört temel beceri alanı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma; birey tarafından geliştirildiğinde, dilin etkili ve işlevsel bir biçimde kullanılması sağlanır. Bu nedenle, dil dersleri yalnızca bilgi aktaran birer içerik dersi değil; aynı zamanda birer beceri dersi olarak değerlendirilmelidir. Bu anlayış doğrultusunda, öğretim programlarında Türkçe dersi, ifade ve beceri dersi olarak konumlandırılmaktadır. Psikomotor alandaki beceriler, tekrar ve uygulama yoluyla pekiştirilir. Dil öğrenme süreci; müzik aleti çalma, basketbol oynama veya resim yapma gibi bir beceri faaliyetidir. Bu süreçte; dinleme, anlama, sözlü anlatım ve yazma gibi beceri temelli öğrenme alanları, uygulamalı çalışmalarla desteklenerek geliştirilir ve bireyde kalıcı kazanımlara dönüştürülür (Girgin, 2012).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Alyılmaz'a (2010) göre, Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli yapısal ve uygulamaya dönük ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların temelinde; ilköğretim Türkçe dersi programları ve Türkçe öğretmenliği lisans programları gibi öğretim programları, kullanılan ders kitapları, benimsenen öğretim yöntem ve teknikleri, alana yönelik faaliyet yürüten kurumlar, öğretim elemanları ve öğrenciler gibi çok sayıda unsur yer almaktadır.

Er vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alanyazını Işığında Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, ilgili literatür doğrultusunda araştırılmıştır. Bu kapsamda yayımlanmış 34 makale incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin genel olarak karşılaştıkları zorluklar belirlenmiştir. İncelenen makalelerde tespit edilen zorluklar şu şekilde sıralanmıştır:

- Ders öğretim araç ve gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler,
- Öğretim programının yetersizliği,
- Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması,

- Teknolojik imkânlar bakımından yaşanan yetersizlikler,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların sınırlılığı,
- Eğitim-öğretim ortamı bağlamındaki eksiklikler,
- Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sorunlar,
- Alfabe farklılığından kaynaklanan güçlükler,
- Lisans ve lisansüstü düzeyde görev yapan öğretim elemanlarından kaynaklanan problemler,
- Türkçe öğretimiyle ilgilenen kurumlardan kaynaklanan yapısal sorunlar.

Alshirah (2013) tarafından yapılan “Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada ise, Arap kökenli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde, özellikle okuma, konuşma, telaffuz ve zaman zaman yazma becerilerinde yetkinlik kazanabilmeleri için yoğun bir çaba sarf etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı en belirgin sorunlardan biri, dil bariyerleri olarak tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştığı gözlemlenmiş, ayrıca öğretmenlerin gerekli materyallere sahip olmadığı ve katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenememeleri nedeniyle iletişim problemleri yaşadıkları, bu dil engelinin onları sessiz ve içe kapanık hâle getirdiği, ayrıca bu durumun öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinden kaynaklanan hırçınlaşmalarına yol açtığı vurgulanmıştır (Ünal & Aladağ, 2020).

Durhat & Ökten’in (2023) çalışmasında, dört temel dil becerisine ilişkin etkinliklerin mülteci öğrenciler bakımından zorluk düzeyi araştırılmıştır. Anlatmaya dayalı dil becerisinin en zorlanılan alan olduğu katılımcıların tamamı tarafından belirtilmiştir. Bilhassa yazma etkinliklerinde, Arap alfabesine hâkim olan mülteci öğrencilerin Latin alfabesindeki harfleri yazmakta zorlanmaları sebebiyle kendilerini ifade etmek isteseler de yazmadaki başarısızlıklarından dolayı bu etkinliklere katılım göstermekten kaçındıkları görülmüştür. Bununla birlikte konuşma ve yazma etkinliklerinin çeşitli stratejilerden yoksun, tekdüze olmasının öğrencilerin hiçbirini teşvik etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlıklı konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin ön hazırlık yapabilme durumları söz konusu olduğu için katılımın arttığı gözlemlenmiştir. Yazma etkinliklerinde ise, yazma konusunun öğrencilerin

hazırbulunuşlukları doğrultusunda, özellikle de güncel alana ilişkin verilmesi, dil yeterlik düzeyi gelişmiş olan mülteci öğrencileri güdülemektedir. Dil becerilerine ilişkin etkinliklerin, kazanımları sağlayabilmesi için öncelikle mülteci öğrencilerin ilk okuma yazma konusundaki eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri'nde ilk okuma yazma dersi alan fakat yeterli seviyeye ulaşamamış öğrencilerin doğrudan yerli akranlarıyla aynı sınıflara alınması, uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir. Okuma yazma sorunu yaşayan öğrenciler için kazanımların sağlanamayacağı ya da istenilen düzeye ulaşamayacağı ortadadır.

Whitaker'a (2010) göre, mülteci çocukların göç ettikleri ev sahibi ülkenin kültürünü ve dilini bilme düzeyi, o toplumla entegrasyon süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemelerinden dolayı dersleri anlamakta güçlük çektikleri ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde zorlandıkları gözlemlenmektedir (Aytaç, 2021). Öğretmenler, geçici koruma altındaki çocukların eğitim sürecine katılmalarında ve uyum sağlamalarında dil problemini en büyük engel olarak görmekte ve bu durumun, çocukların başarılı bir entegrasyon süreci geçirmelerini zorlaştırdığını ifade etmektedirler. Türkiye'de doğan Suriyeli çocukların Türkçe bilmemeleri, hem akademik hem de sosyal gelişimleri açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır (Değirmenci vd., 2021).

Turan ve Fansa (2021) tarafından ilkokul çağındaki Suriyeli göçmen çocukların Türkçeyi öğrenmede karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, Türkçede yer alan Arapça kökenli kelimelerin, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim kitaplarını ve öğretmenlerini yeterli olarak değerlendirdikleri, Türkçe konuşmada zorluk yaşamadıkları ancak yazılı anlatımda zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerinden Arapça metinleri Türkçeye çevirebildikleri, duygu ve düşüncelerini Türkçe cümle kurarak ifade edebildikleri, ancak Türkçe dersi almadan Türkçe öğrenemeyecekleri anlaşılmaktadır.

Beceri Temelli Türkçe Sınavları ve Mülteci Öğrenciler

Dört Temel Beceri

Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında, bireyin yaşam boyu öğrenme ve gelişim sürecindeki en temel araç, dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel işlemler, dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Aynı şekilde zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin de temelinde dil yer alır. Dil; iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, karşılıklı etkileşim sağlama, bireyin dış dünyayla bütünleşmesi ve kültürel aktarım gibi süreçlerde hayati bir rol üstlenmektedir (Gerez-Taşgın, 2019). Bireylerin toplumsal uyum ve etkileşimi sağlayabilmeleri için, ilgili toplumun temel iletişim araçları olan konuşma, yazma,

okuma ve dinleme becerilerini etkili ve doğru bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Ungan, 2007).

MEB, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce derslerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yazılı ve uygulamalı sınavlar getirmiştir. Bunlar yazılı sınav, dinleme sınavı ve konuşma sınavıdır. Bu sınavların dört temel beceriyi ölçme ve diğer derslerde de başarıyı artırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili sınavlara yönelik ölçme ve değerlendirme kuralları aşağıda belirtilmiştir:

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2023) 21. maddesinde, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe dersinin önemini vurgulamaktadır. Bu madde doğrultusunda Türkçe dersi, sınıf geçmeyi doğrudan etkileyecektir. Türkçe dersi için not ortalaması 70'in altında olan öğrenciler sınıf tekrarı yapacaktır.

2023 tarihli Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin "Sınav Uygulama Esasları ile Ulusal ve Uluslararası İzleme Araştırmaları" başlıklı bölümünde, Türkçe dersine ilişkin olarak şu düzenlemeye yer verilmektedir: "Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla yazılı ve uygulamalı olarak gerçekleştirilir. Ülke genelinde veya il/ilçe bazında yapılan ortak yazılı sınavlarda, sınavın uygulamalı kısmı okul tarafından yapılır ve her iki sınav türü birlikte değerlendirilir". Bu düzenleme, Türkçe dersindeki değerlendirme sürecinde çok boyutlu bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin dil becerilerinin çeşitli yönlerini ölçmenin amaçlandığını ortaya koymaktadır. Bu madde doğrultusunda, Türkçe dersinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesine yönelik önemi vurgulanmıştır. Bu durumun diğer dersleri de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi (2023) incelendiğinde, uygulanan sınavlar şu şekilde değerlendirilecektir: Türkçe derslerinde, okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla sınavlar yazılı olarak yapılacak ve sınav sonucunun %50'si alınacaktır. Dinleme ve konuşma sınavları ise uygulamalı olarak yapılacak ve her birinin sınav sonucunun %25'i alınacaktır. Daha sonra sonuçlar toplanacak ve öğrencinin notu e-okula işlenecektir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin aktif olarak derse katılması çok önemlidir (Şimşek & Bakır, 2024). Türkçe öğretimi de temelde beceri odaklı bir yaklaşımı esas almaktadır. Bu yaklaşımla, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra, üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de aynı şekilde beceri temelli bir anlayışla kurgulanması beklenmektedir. Türkçe derslerinde ve sınavlarında, kazanımlarla uyumlu biçimde, dil ve

düşünme becerilerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçme araçlarından yararlanılması gerekmektedir. Dört temel dil becerisinin her birinin eşit önemde ele alınması ve her becerinin kendi doğasına uygun yöntemlerle değerlendirilmesi, işlevsel ve nitelikli bir ana dili öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Ercan & Doğan-Kahtalı, 2024).

Yukarıda değinilen değişimlerle birlikte, Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik yazılı sınavlara; dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ise uygulamalı sınavlara yer verilmesi ve bu sınavların birbirinden bağımsız biçimde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, ülke, il ve ilçe genelinde yapılan ortak sınavlar dışında kalan tüm sınavların, açık uçlu ya da açık uçlu ile kısa yanıtlı soruları birlikte içeren yazılı yoklamalar şeklinde düzenlenmesi önerilmektedir. Bu çerçevede, Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının beceri temelli yaklaşımla nasıl yürütüldüğü önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınavlarda hangi kazanımlara ve bilişsel düzeylere odaklandıkları, hangi metin ve soru türlerine yer verdikleri ve bu süreci nasıl yönergelerle yapılandıkları konularının ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Ercan & Doğan-Kahtalı, 2024).

Ercan ve Kahtalı'nın (2024) yürüttükleri çalışmada, konuşma uygulama sınavlarında öğrencilere belirli bir konu çerçevesinde hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapmalarının sıklıkla istendiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, hazırlıklı konuşma sınavlarında konu veya öneri niteliğindeki konu listesi öğrencilere sınavdan önce iletilmekte; hazırlıksız konuşmalarda ise konu başlığının sınav esnasında, sınıf ortamında öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, 2023 yılında yürürlüğe giren güncel Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği sonrasında, Türkçe dersi sınavlarının beceri temelli olarak yapılandırıldığı ve bu kapsamda okuma, yazma, dinleme ve konuşma bağlamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan soru ve yönergelerin büyük çoğunluğunun, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, becerilere ilişkin dağılımlar incelendiğinde, bazı kazanımların diğerlerine kıyasla daha fazla öne çıktığı dikkat çekmektedir.

İncelenen sınav kâğıtları ve yönergeler doğrultusunda, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre yapılan analizlerde, ölçülmesi hedeflenen becerilere bağlı olarak bazı bilişsel düzeylerin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu çerçevede; okuma sorularında “anlama”, yazma sorularında “yaratma”, dinleme uygulama sınavı soru ve yönergelerinde “hatırlama” ve konuşma uygulama sınavlarında ise “uygulama” düzeyinin ağırlıklı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okuma, yazma ve dinleme soru yönergelerinde kullanılan metin

türleri incelendiğinde, en sık tercih edilen türün anlatmaya bağlı (hikâye edici) metinler olduğu; buna karşın şiir türünün büyük ölçüde ihmal edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, okuma/yazma sınavları ile dinleme uygulama sınavlarında, ilgili yönetmelikte belirtildiği şekilde açık uçlu ve kısa yanıtlı soru türlerine yer verildiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Dinleme Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi

Dil öğrenme süreci, anne karnında dinleme yoluyla başlamakta ve zamanla gelişerek konuşma, okuma ve yazma gibi diğer öğrenme alanlarına temel teşkil etmektedir (Güneş, 2007). Dinleme; konuşmada ifade edilen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, düşünceler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bellekte saklanmaya değer bulunanları seçip ayırmak anlamına gelmektedir (Taşer, 2000).

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre dinleme, "konuşan kişinin vermek istediği iletiyi pürüzsüz bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepki verebilme etkinliği"dir. Keçik ve Uzun'a (2004) göre dinleme, "duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek anlamlandırılması"dır. Güneş'e (2007) göre ise dinleme, "işitilenleri anlamak amacıyla gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür." Ünalın'a (2006) göre işitme, doğal bir sürecin sonucudur; dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. İşitme, bireyin iradesinden bağımsız olarak kulağı aracılığıyla beynine ulaşan her türlü ses unsurunu ifade ederken; dinleme, bireyin tercihiine bağılı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür.

Bireylerin ana dillerine ilişkin eğitimleri, ilkokul çağına gelmeden çok önce başlamaktadır. Ancak bu süreç, düzenli ve planlı bir eğitim niteliği taşımamakta, başarısı büyük ölçüde tesadüflere bağılı kalmaktadır. Oysa ana dili eğitimi, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olup, bireyin hayatı boyunca kullanacağı sürekli bir beceri edinimi niteliğindedir (Cemiloğlu, 2001). Türkçe derslerinin temelini oluşturan dört temel beceri, birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler, kuru bilgiler olarak değil, yaşantıya aktarılacak şekilde kazanılmalıdır. Çünkü dil öğretimi, bilgiden çok bir beceri kazandırma dersi olarak ele alınmalı ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır (Ünalın, 2006).

İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme, çocuğun yaşamındaki ilk anlama etkinliğidir (Sever vd., 2006). Anlama kavramı, öğrenmenin ilk aşamasını oluşturduğundan, öncelikli olarak dinleme becerisiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, dinleme becerisi başlangıçta dili öğrenmek için bir araç olarak kullanılmakta; ilerleyen yıllarda ise öğrenilen dil, başka bilgileri edinmek için bir araç haline gelmektedir (Doğan, 2008).

Hedef dilin telaffuzunun ana dilden farklılık göstermesi, dinleyerek anlama ve anlamlandırma sürecini zorlaştırmaktadır. Bu sorunun giderilmesinde, öğrenen düzeyine uygun dinleme etkinliklerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Ancak telaffuz konusunda belirli bir yeterlilik düzeyine ulaşıldıktan sonra, dinleme hem telaffuzun gelişimine hem de hedef dilde iletişimsel yetinin kazandırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer bir durum dikkat çekmektedir. Türkçenin telaffuzu, farklı dil ailelerinden ve alfabelerden gelen bireylerin sesletim özellikleriyle örtüşmemektedir (İşcan & Aydın, 2014).

Birey, hem eğitim hayatının hem de sosyal yaşamının önemli bir bölümünü dinleyici konumunda geçirmektedir. Ancak dinleme yoluyla öğrenilen bilgiler hafızada uzun süre kalıcı olamaz; öğrenilenlerin belirli aralıklarla tekrar edilmesi gerekir. Bir öğrenci, ders sonunda yalnızca derste dinlediklerinin yaklaşık %55'ini hatırlayabilirken, tekrar yapılmadığı takdirde bu oran %17'lere kadar düşmektedir. Bu nedenle not tutmanın büyük bir önemi bulunmaktadır (Öztürk, 2005).

Dinleme Eğitimde Süreçler

Bireyin hem sosyal yaşamında hem de eğitim sürecinde en yoğun şekilde kullandığı beceri olan dinleme; iletişim, anlama, öğrenme ve zihinsel yapılandırmanın önemli bir unsurudur. Dinleyici, dinleme sürecinde ön bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda konuşmacının aktardıklarını değerlendirir, bazılarını seçer ve kendi açısından yararlı bulduğu bilgi ve düşünceleri uygulamak veya değerlendirmek amacıyla ayırır. Seçilen bilgiler, bireyin mevcut ön bilgileriyle birleştirilerek zihninde yapılandırılır (Güneş, 2007). Dinleme eğitimi dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası olmak üzere üç aşamaya ayrılır.

Dinlemeye hazırlık süreci, Güneş (2007, s. 83) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Dinleme ortamını inceleme,
- Dinleme amacını belirleme,
- Konu başlığı, görseller vb. unsurlardan hareketle içeriği tahmin etme,
- Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme,
- Bilgiyi zihinde tutma stratejilerini belirleme,
- Not alma yöntemlerini belirleme.

Dinleme süreci ise bireyin öncelikle objektif bir biçimde yoğunlaşmasını, not almasını, sorular sormasını ve bütünü anlayabilmek için dinlenene zaman tanımasını ifade eder. Güneş (2007), dinleme sürecinde bilgiyi anlama, yapılandırma ve düzenleme olmak üzere üç aşamadan söz etmekte; bu aşamalarda kullanılabilecek teknikleri ise şu şekilde sıralamaktadır:

Anlama teknikleri: Konuşma ile verilen bilgiler arasında bağ kurma, önemli soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma, sözel olmayan ipuçlarını (jestler, mimikler, duruş gibi) gözlemleme, anlaşılmayan kısımları tespit ederek soru sorma, konuşmanın özetini kendi ifadeleriyle yapma ve yeni bir kelimenin anlamını belirlemek amacıyla konuşmanın bütününden yararlanma.

Yapılandırma teknikleri: Konuşmanın konusunu belirleme, konuşmacının hareket noktalarını tespit etme, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirleme, konuşmacının amacını yorumlama, aktarılan bilgileri zihinde düzenleyerek yeniden kullanma ve hatırlama, konuşmanın biçimini tanımlama, anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme, karşılaştırmaları ve örnekleri analiz etme, bir soruna önerilen çözüm yollarını veya bir olayın nedenlerini inceleme, hayal ve gerçek unsurlarını ayırt etme, olaylarla düşünceleri birbirinden ayırma, birincil ve ikincil bilgileri sınıflandırma, konuşmanın mantıksal yapısını tanıma ve olayların oluş sırasını belirleme.

Düzenleme teknikleri: Bilgileri grafikler, tablolar, kavram şemaları gibi görsel araçlar kullanarak düzenleme; konuşmayı özetleme ve konuyu şemalar aracılığıyla ifade etme.

Dinleme sonrası süreç; ana fikir ve yardımcı fikirleri çıkarma, soruları yanıtlama, özetleme, değerlendirme, yorumlama, eleştirme ve içselleştirme gibi süreçleri kapsamaktadır. Dinleme sonrasında kullanılabilecek teknikler ise aşağıda sıralanmaktadır:

- Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme,
- Sunum biçimini ve içeriğini değerlendirme,
- Nedenleri, kaynakları ve bakış açılarını analiz etme,
- Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme,
- Anlamı çözümleme ve değerlendirme,
- Dinleme amacına ulaşıp ulaşılmadığını belirleme (Güneş, 2007, s. 85).

Dinleme etkinlikleri, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere doğru telaffuz ve konuşma becerisi kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenin doğru dinleme etkinliklerini uygulamadaki rolü kritik bir öneme sahiptir; zira öğrencilerin sınıf içinde en çok dinledikleri kişi öğretmendir. Öğrenciler, öğretmenlerinin konuşmalarını model alarak

taklit etmektedirler. Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dili doğru ve etkili kullanmaları, sözcükleri doğru telaffuz etmeleri büyük bir gerekliliktir. Yabancılara Türkçe öğretiminde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Dinleme etkinlikleri, ders kitabına veya öğretmenin ayrıca hazırladığı çalışmalara paralel olarak planlanmalı ve uygulama öncesinde iyi bir hazırlık yapılmalıdır.
- Öğretmen, derste kullanmayı planladığı dinleme parçasını önceden dinleyerek içeriğin uygunluğunu ve etkinliğe katkı sağlayıp sağlamadığını kontrol etmelidir.
- Seçilen dinleme parçalarının, yabancılara Türkçe öğretiminde belirlenen temel, orta ve ileri seviyelere uygun olması gerekmektedir.
- Dinleme parçalarının söyleniş hızı, telaffuzu ve anlaşılabilirliği dikkatle değerlendirilmelidir.
- Dinleme içerikleri, genel ahlak kurallarına ve öğrencilerin geldikleri ülkelerin millî ve manevi değerlerine aykırılık teşkil etmemelidir.
- Öğrencilerin konuşulanları doğru ve net şekilde anlayabilmelerini sağlamak için kaliteli işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretenlerin, konuşmalarında yerel ağızlardan kaçınarak İstanbul Türkçesini kullanmaları önem arz etmektedir (Arslan & Adem, 2010, s. 78-79).

Yabancılara Türkçe öğretiminde birçok dinleme etkinliğinden yararlanılabilir. Bunlar arasında fiziksel hazırlık, araştırma, kendini izleme, çalar saat, grup tartışması, Kaf Dağı'na Yolculuk, sıra sende, çizgi film izleme, eşleştirme, listeleme, zihin haritası oluşturma, başlık çalışması, örnekleme, kurgulama, şiir dinleme, müze ziyareti, soru bankası oluşturma, dinlediklerimi resimliyorum, beğendim çünkü, sözlük oluşturma, Çin Seddi, eşini bul, müzik dinleme, gündem oluşturma, sorulara yönelik dinleme, hatıra dinleme, drama, not etme, tutum belirleme, senaryo oluşturma, fikrini belirtme, beyin fırtınası, münazara, bulmaca, çelişeni bulma, diyalog tamamlama, ben olsaydım, sıraya koyma, balık kılçığı oluşturma, duyguyu tahmin et, küme oluşturma, araştırma, derleme, ezberleme, türkü senden hikaye benden, kelime salatası gibi etkinlikler sayılabilir (İşcan & Aydın, 2014).

Okuma Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi

Türk Dil Kurumunun (2018) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde "okumak" fiili; bir yazıyı oluşturan harf ve işaretleri inceleyerek anlamlandırmak ya da seslendirmek ve yazılı bir metnin iletmek istediği içeriği kavramak biçiminde tanımlanmaktadır. Okuma becerisi ise; bir metni oluşturan sözcükler, cümleler, noktalama işaretleri ve diğer yapısal unsurlar aracılığıyla yazılı dili algılama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1987).

Diğer dil becerilerine kıyasla okuma, bireyin okuryazarlık kazanmasının ve dolayısıyla eğitim sürecine etkin katılımının temelini oluşturduğundan (Paris vd., 1986), akademik başarıya ulaşmada kritik bir rol üstlenen beceriler arasında öne çıkmaktadır.

Dil, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okuma, dilin anlama yönü içerisinde yer almakta ve öğrenmenin en etkili araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle örgün eğitim sürecinde gerçekleşen öğrenmelerin büyük bir bölümü, metin temelli okuma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Okuma becerisi, ilköğretim sürecinin başlangıç aşamasında öğrencilere kazandırılmakta ve hem eğitim yaşamının hem de bireysel öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Sallabaş, 2008).

İlköğretim düzeyinde Türkçe dersi aracılığıyla kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerileri; metne uygun başlık belirleme, ana fikri ve bu fikri destekleyen yardımcı düşünceleri tespit etme, metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan hareketle çıkarımlama, metni özünden sapmadan kendi ifadeleriyle yeniden anlatma, olayın geçtiği yeri belirleme, metindeki karakterlerin özelliklerini tanıma ve metin içerisindeki neden-sonuç ilişkilerini kavrama gibi alt becerilerden oluşmaktadır (Demirel, 2002). Hedef dilde gerçekleştirilen yoğun okuma etkinlikleri, yalnızca okuma becerisinin değil, aynı zamanda dinleme, yazma ve konuşma gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Anderson, 1999).

Okuma becerisi, çağın gereklilikleri ve değişen yaşam koşulları doğrultusunda bireyin yaşamındaki önemini artırmış ve sürekli olarak kendini yenilemiştir. Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye hızlı erişim olanağı, okuma becerisine verilen önemin daha da artmasına neden olmuştur. Zira dijital ortamlarda sunulan bilgi kaynaklarının büyük bir bölümü yazılı içeriklerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, okuma yalnızca bir bilişsel etkinlik değil, aynı zamanda bireyin kültürel gelişimine katkı sağlayan bir sosyalleşme ve kültürlenme aracıdır. Toplumda okuma alışkanlığı olan bireylerin kültürel düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündeki genel kanı, bu becerinin bireysel gelişime olan katkısından kaynaklanmaktadır. Zira tarihsel, bilimsel, akademik ve kültürel içeriklerin büyük çoğunluğu okuma yoluyla edinilmektedir. Bu bağlamda okuma; yalnızca bilgiye ulaşma değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma ve içselleştirme süreci olarak da değerlendirilmektedir. Bireyin en temel yaşamsal bilgilerden en karmaşık bilimsel kavramlara kadar pek çok bilgiye ulaşmasında okuma temel bir araç işlevi görmektedir. Dolayısıyla okuma, bireyin kültürel birikimini oluşturan dinamik bir süreçtir (Arıcı & Taşkın, 2019).

Eğitim-öğretim süreçlerinde temel referans noktası olarak kabul edilen öğretim programları, öğretimin yönünü belirleyen en önemli yapılandırmalardan biridir. Bu bağlamda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018), öğrencilere okuma becerisinin kazandırılmasını çok boyutlu bir yaklaşımla ele almaktadır. Program kapsamında; öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dengeli bir biçimde geliştirmeleri; dinledikleri ya da okudukları içeriklerden hareketle söz varlıklarını zenginleştirerek dil bilinci ve estetik duyarlılık kazanmaları; hayal, duygu ve düşünce dünyalarını geliştirmeleri; aynı zamanda okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okudukları metinleri anlamlandırma, eleştirel düşünceyle değerlendirme ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri de programın temel amaçları arasında yer almaktadır.

Bilindiği üzere çoktan seçmeli test maddeleri, verilen bir duruma en uygun seçeneği belirlemeyi gerektiren ölçme araçlarıdır (Ur, 1996). Bu tür sorular, özellikle okuduğunu anlama becerisini ölçmede etkili oldukları düşüncesiyle hem ulusal hem de uluslararası düzeyde gerçekleştirilen birçok merkezi sınavda yaygın olarak tercih edilmektedir. Nitekim Türkiye'de Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan tüm yüksek katılımlı sınavlarda tek teknik olarak kullanılmasının yanı sıra, İngilizce dil yeterliliğini ölçmeyi amaçlayan Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ve International English Language Testing System (IELTS) gibi sınavlarda da büyük ölçüde bu soru türüne yer verilmektedir. Çoktan seçmeli soruların bu denli yaygın kullanımında, optik okuyucularla kolay ve hızlı şekilde değerlendirilebilmeleri önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu sayede, geniş katılımlı sınavlarda nesnel (objektif) değerlendirme olanağı sağlanmaktadır. Ancak bu teknik, yalnızca metni anlamakla sınırlı olmayan; seçenekler arasında stratejik seçim yapmayı da gerektiren özel bir test çözme becerisi istemektedir. Ayrıca, öğrencinin doğru cevaba gerçekten anlayarak mı yoksa tahmin yoluyla mı ulaştığını belirlemek çoğu zaman mümkün olmamaktadır.

Okuma becerisi, diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında özellikle akademik bağlamda kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından da hedef dilde en fazla önem atfedilen becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin okuma sürecini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin farkında olmaları ve bu süreci bilinçli bir şekilde yönetebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle okuma becerilerinin gelişimi ve hedef dilde genel yeterliğin sağlanabilmesi açısından, öğrencilerin yoğun ve kapsamlı okuma etkinliklerinden maksimum düzeyde faydalanmaları gerekmektedir.

Bu sayede öğrenciler, sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde edindikleri okuma stratejilerini pekiştirme imkânı bulacak; aynı zamanda bu stratejileri sınıf dışında bağımsız olarak uygulayarak öğrenme süreçlerini sürdürülebilir hâle getireceklerdir.

Tüm bu değerlendirmelere ek olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sistematik çalışmalar yürütmek ve bu yolla Türkçenin ortak dil (lingua franca) konumuna katkı sağlamak büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, her ne kadar bütünce (corpus) tabanlı çalışmalar uzun soluklu bir süreç gerektirse de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu çalışmaların mutlaka dikkate alınması gerekmektedir. Böylece, öğrencilerin hangi kelimeleri, hangi düzeyde ve hangi öncelikle öğrenmeleri gerektiği daha açık ve yöntemsel bir biçimde belirlenebilir hâle gelecektir. Bu doğrultuda, bugüne dek sınırlı sayıda gerçekleştirilen Türkçe bütünce araştırmalarının, çok daha kapsamlı ve geniş kelime havuzlarını içerecek biçimde geliştirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır (Razı & Tur, 2014).

Konuşma Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi

Konuşma, zihinsel süreçlerle başlayan ve bireyin düşüncelerini sözlü biçimde dışa vurmasıyla tamamlanan bir iletişim biçimidir (Güneş, 2007, s. 95). Demirel'e (1999) göre konuşma, bireyin düşünce, duygu ve bilgilerini ses temelli dil sistemi aracılığıyla karşı tarafa iletmesini sağlayan bir iletişim sürecidir. Konuşma; zihinsel birikim ve bilişsel çaba sonucunda oluşturulan iletinin, dil aracılığıyla muhataba aktarılması sürecidir (Adalı, 2003, s. 27).

Türkçe Sözlük'te (2005) “konuşmak” fiili çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Bu çalışmanın bağlamı çerçevesinde şu tanımlara yer vermek anlamlı olacaktır: Bir dilin sözcükleriyle düşünceyi sözlü biçimde ifade etmek; belirli bir konu üzerine konuşmak; karşılıklı olarak sözlü iletişim kurmak, sohbet etmek; söylevde bulunmak ya da konuşma gerçekleştirmek; düşünceyi herhangi bir araçla ifade etmek. Dil becerileri içerisinde toplumsal etkileşimle en güçlü ilişkiye sahip olan yeti, konuşma becerisidir. Bu nedenle, konuşma becerisinin gelişimi; psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri ve iletişim bilimleri gibi disiplinlerle doğrudan bağlantılıdır (Ünal, 2007).

İnsan iletişimini diğer iletişim sistemlerinden ayıran ve üstün kılan temel unsur, dili konuşma yoluyla kullanabilme yetisidir. Dil, bireylerin iletişim kurma amacıyla geliştirdikleri bir uzlaşım aracıdır. Bu bağlamda dilin birincil işlevi, iletişimi sağlamaktır. Söz konusu işlev kapsamında dil; bireylerin düşünce, duygu, istek ve deneyim gibi yaşantılarını başkalarına aktarabilmelerine olanak tanır (Gökkaya, 2008).

Birey; toplumsal ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir kimlik kazanmak, kendini ifade edebilmek, bilgi aktarmak ve duygu ile düşüncelerini paylaşmak gibi çeşitli amaçlarla sık sık

konuşma eylemine başvurmak durumundadır. Ancak bu sözlü ifadeler özensiz, rastlantısal, klişe ve etkisiz olduğunda; birey hem düşüncelerini yeterince aktaramaz hem de çevresinden ilgi, saygı ve sempati görme konusunda yetersiz kalır. Bu durum, zamanla bireyin toplumsal etkileşim ağının dışında kalmasına neden olabilir (Emir, 1986). Mehmet Kaplan ise dili, bir milletin tarihsel birikiminin özeti olarak değerlendirmekte ve dilin, aynı dili konuşan bireyleri sıradan bir topluluktan çıkarıp duygu ve düşünce birliği içinde bir millet hâline getiren temel unsur olduğunu belirtmektedir (Kaplan, 1983).

Doğan Aksan, dili “kodlama ve kod çözme” süreci olarak tanımlamaktadır (Aksan, 1999). Ergin (1986) ise dili, “temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş toplumsal bir kurum” olarak nitelendirmektedir. Dilin kullanım alanının çeşitliliği, onun çok yönlü yapısını da ortaya koymaktadır. Konuşma dili, yazı dili, hukuk dili, çocuk dili, ıslık dili, beden dili, işaret dili, matematik dili, müzik dili, resim dili, spor dili, sinema dili, tiyatro dili, avcı dili, dans dili, telgraf dili (mors), radyo dili ve çiçeklerin dili gibi pek çok farklı biçim, dilin ne denli geniş bir ifade aracı olduğunu göstermektedir (Varışoğlu, 2014).

Temel dil becerilerinden biri olan konuşma, yazma ile birlikte dilin anlatma yönünü oluşturmaktadır ve bireyin hem öğrenme-öğretme sürecinde hem de günlük sosyal yaşamında sıkça başvurduğu bir iletişim aracıdır. Konuşmanın temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini ses dalgaları yoluyla karşı tarafa aktarmasıdır. Bu yönüyle konuşma, dinleme becerisiyle doğrudan ilişkili bir süreçtir. Dil bilimsel açıdan değerlendirildiğinde ise konuşma, en az iki kişi arasında gerçekleşen bir etkileşim olup, aynı bildirişim öğelerine ve ortak bir kodlama-kod çözme sistemine sahip en az bir dinleyiciyi gerektirir (Varışoğlu, 2014).

Yapılan araştırmalar, bireylerin günlerinin yaklaşık %50 ila %80’lik bir kısmını iletişim etkinlikleriyle geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu iletişim sürecinde bireylerin en yoğun biçimde kullandığı beceri, %45 oranıyla dinlemedir; bunu %30 ile konuşma, %16 ile okuma ve %9 ile yazma izlemektedir (Nalıncı, 2000). Günlük yaşamda en sık başvurulan iletişim biçimi olan konuşma, birçok fiziksel organın zihinsel süreçlerle uyum içinde çalışmasını gerektiren karmaşık bir etkinliktir. Diyaframla başlayan ve akciğerden çıkan havanın soluk borusu, ses telleri, ağız ve burun boşlukları, çene, damak, dil, dişler ve dudaklar gibi organlar aracılığıyla yönlendirilmesiyle gerçekleşen bu süreç, yalnızca fizyolojik ve zihinsel değil; aynı zamanda psikolojik ve toplumsal boyutlara da sahiptir. Sürece dâhil olan herhangi bir organın işlevinde meydana gelen aksaklık, konuşma üzerinde doğrudan etkili olabilir. Bu sürecin temel amacı, bireyin duygu, düşünce, hayal, istek ve bilgilerini etkili bir biçimde karşı tarafa aktarmasıdır. Etkili bir iletişimin sağlanabilmesi, yalnızca konuşma becerisine değil, aynı zamanda dinleme

becerisinin de etkin biçimde kullanılmasına bağlıdır. İnsan beyninde konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili olan ve “Broca” ile “Wernicke” alanları olarak adlandırılan iki temel bölge, beynin farklı noktalarında yer almaktadır. Her ne kadar konuşma becerisi beynin yalnızca bu bölgeleriyle sınırlı olmasa da, özellikle sol üst lobda yer alan diğer bilişsel işlevlerin varlığı, konuşma sürecinin ne denli karmaşık ve zihinsel açıdan detaylı bir şekilde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır (Varışoğlu, 2014).

Konuşma Becerisi ile İlgili Terimler

Diksiyon: Türkçe Sözlük’te (2005), “Seslerin, sözlerin, vurguların anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi; duru, açık vurgulama ve çıkaklara tam uyarak konuşma” olarak tanımlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretmenin diksiyonu özel bir öneme sahiptir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ilk ve en etkili modeli öğretmenleri oluşturduğundan, öğretmenin açık, anlaşılır ve düzgün bir biçimde konuşması son derece kritiktir. Bu bağlamda, öğretmenin hece, sözcük ve cümle düzeyinde vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, öğrencilerin doğru ve etkili bir dil edinimi gerçekleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Varışoğlu, 2014).

Boğumlanma: “Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon.” olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2005, s. 294).

Türkçe, ünlü sayısı bakımından zengin bir dil yapısına sahiptir. Ancak, ana dilinde bu ünlülerin bazılarını sahip olmayan öğrenciler, ilgili sesleri doğru biçimde üretmede güçlük yaşayabilmektedir. Benzer şekilde, Türkçedeki “ç, ğ, ş” gibi belirli ünsüzlerin boğumlanması da bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin en yaygın karşılaştığı sorunlardan biri, hedef sesleri doğru biçimde telaffuz edememeleridir. Bu tür telaffuz problemleri; ses ekleme, ses düşürme, ses değiştirme ya da ses bozulması biçiminde ortaya çıkabilmekte ve bu durumların giderilmesinde boğumlanma eğitimi temel bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Varışoğlu, 2014).

Ses Tonu: Ton terimi, “İnsan veya çalgı sesinin yükseklik, alçaklık derecesi” olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1989). Tonlama, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok zorlandığı alanlardan biridir. Bu sorunun aşılabilmesi için, dil laboratuvarlarında hem görsel hem de işitsel duylara hitap eden Multispeech, Phonetic and Perception Simulation gibi programlar ile Praat ses analiz yazılımı gibi teknolojik araçlardan yararlanılması önerilmektedir (Varışoğlu, 2014).

Vurgu: “Konusma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksan.” olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2005, s. 2097). Aksan (2007), vurgu terimini, “konuşma zinciri içerisinde bir seslemi, diğerlerine kıyasla daha yüksek bir ses tonuyla ve daha uzun bir söyleyiş süresiyle öne çıkararak, kimi durumlarda yeni bir anlam oluşturacak şekilde belirginleştirmek” olarak tanımlamaktadır.

Durak: “Konuşmada, anlamın gerektirdiği biçimde kelimeler arasındaki ses kesintisi” olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2005, s. 576). Anlamın açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde iletilebilmesi için konuşmacının, konuşmasının akışına ve içeriğine uygun yerlerde duraklamalar yapması gerekmektedir. Aksi hâlde, yanlış yer veya sürede yapılan duraklamalar, konuşmanın etkisini ve ifadesel niteliğini azaltabilir. Bu duraklama becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından zamanla geliştirilebilecek önemli bir yeterlilik olup, öğretmenin rehberliği ve uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir (Varışoğlu, 2014).

Konuşma Türleri

Konuşma türleri, karşılıklı konuşma ve topluluğa konuşma şeklinde ya da hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma olarak iki farklı açıdan ele alınabilir.

Konuşma becerisi, bireyin iletişim kurma gereksinimini karşılamada en çok başvurduğu yolların başında gelmektedir. Günlük yaşantıda gerçekleşen karşılıklı konuşmaların büyük bir kısmı, hazırlık yapılmadan gerçekleştirilen doğaçlama konuşmalardır. Bu tür konuşmalar, aşağıdaki örnek biçimlerde karşımıza çıkmaktadır:

- Adres ve yol sorma,
- Günlük sohbetler,
- Sorulara verilen yanıt niteliğindeki konuşmalar,
- Görevlilerle yapılan iletişim,
- İlk kez karşılaşan bireylerin tanışma, tanıtma ya da birbirini tanıştırma amacıyla gerçekleştirdikleri konuşmalar,
- İzin isteme, teşekkür etme, özür dileme gibi nezaket ifadeleri içeren konuşmalar,
- Kutlama amaçlı yapılan konuşmalar,
- Selamlaşma konuşmaları,
- Tanıtım odaklı konuşmalar,
- Telefonda yapılan konuşmalar,

- Ziyaret, karşılama veya uğurlama gibi sosyal etkileşim anlarında gerçekleştirilen konuşmalar.

Bunların yanı sıra, belirli bir dinleyici topluluğuna hitap edilen planlı konuşmalar da önemli bir kategori oluşturmaktadır. Topluluğa yönelik bu tür konuşmalar, genellikle daha sistematik ve hazırlıklı olarak gerçekleştirilir. Bu kapsamda değerlendirilebilecek konuşma türleri şunlardır:

- Açık oturum,
- Açılış programı,
- Anma töreni veya programı,
- Duyurular,
- Forum,
- Konferans,
- Kongre,
- Kurs kapsamında yapılan konuşmalar,
- Kutlama programları,
- Münazaralar,
- Okuma ve anlatma etkinlikleri,
- Paneller,
- Röportajlar,
- Sempozyumlar,
- Söylevler,
- Sunumlar,
- Toplantılar.

Doğal ortamdan kasıt, hedef dilin günlük yaşamda aktif olarak kullanıldığı köy, şehir ya da ülke gibi sosyal çevrelerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise, A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 düzeylerini kapsayan bir kur sistemi doğrultusunda yürütülmektedir. A1 ve A2 düzeyleri, öğrencilerin temel düzeyde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. Bu aşamada öğrenciden; basit sorulara yanıt verebilme, başlangıç düzeyinde iletişim kurabilme ve günlük yaşamda karşılaştığı temel ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade edebilme yeterliğine ulaşması beklenmektedir.

B1 ve B2 düzeylerinde ise öğrenci, orta düzeyde konuşma eğitimi almaktadır. Bu kurlarda öğrenciden; çevresiyle daha etkili iletişim kurabilmesi, hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşmaları sürdürebilmesi ve sosyal yaşamda karşılaştığı durumlarda isteklerini açık biçimde ifade edebilmesi beklenmektedir.

C1 ve C2 düzeylerinde ise öğrenci, ileri düzeyde konuşma eğitimi almaktadır. Bu aşamada öğrenciden; tartışma ortamlarına aktif biçimde katılım sağlayabilmesi, sözcüklerin mecaz anlamlarını kavrayarak bunları konuşmalarında kullanabilmesi, akıcı ve kesintisiz biçimde uzun konuşmalar yapabilmesi ve bir probleme ilişkin düşünce geliştirip bunu hedef dilde açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi beklenmektedir (Varışoğlu, 2014).

Konuşma Becerisini Geliştirecek Teknikler

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan başlıca teknikler arasında; beyin fırtınası, drama, problem çözme, rol yapma, eleştirel konuşma, güdümlü konuşma, ikna etmeye yönelik konuşmalar, katılımcı konuşmalar, kelime ve kavram havuzlarından seçerek konuşma, empati temelli konuşma, serbest konuşma, tartışma, yaratıcı konuşma ve soru-cevap etkinlikleri yer almaktadır (Varışoğlu, 2014).

Konuşma becerisine atfedilen işlevler, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açık biçimde vurgulanmaktadır. Programa göre, konuşma becerisi; öğrencilerin Türkçenin estetik yönünü fark etmeleri, zengin sözcük dağarcığını kullanarak düşüncelerini doğru ve akıcı biçimde ifade edebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu beceri, öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları sözlü iletişim yoluyla çözmeleri, olayları yorumlamaları ve değerlendirmeleri, çevreleriyle etkili iletişim kurarak iş birliği geliştirmeleri ve ortak kararlar alabilmeleri bakımından da temel bir rol üstlenmektedir (MEB, 2006).

Çocuklar, okul öncesi dönemde temel düzeyde konuşma becerisi kazanmış olsalar da bu konuşma biçimi genellikle yaş ve çevresel faktörlerle şekillenmiş, gelişigüzel nitelikler taşıyan ve ağız özellikleriyle yoğrulmuş bir dil kullanımıdır. Bu nedenle, “Çocuklar zaten konuşabiliyor; dolayısıyla konuşma eğitime ihtiyaç yoktur.” şeklindeki bir yaklaşım pedagojik olarak yanıltıcıdır. Okul süreciyle birlikte, çocuğun çevresinden edindiği dil kullanım alışkanlıkları sistematik bir biçimde şekillenmeye başlar. Bu dönemde dil eğitimi, gelişigüzelikten arındırılarak, dilin doğru, etkili ve estetik boyutlarıyla kazandırılması gereken bir eğitim alanı hâline gelir (Sever, 1993).

Konuşma öğretiminde kültür diline özgü ulama, vurgu ve tonlama gibi söyleyiş özelliklerinin, ölçünlü (standart) dilin kurallarına uygun biçimde öğrenciye kazandırılması, öğretimin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kelime

dağarcığının zenginleştirilmesi ve buna bağlı olarak anlama ile anlatma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla duygu, düşünce ve tasarılarını sözlü olarak ifade etmeye teşvik edilmeleri büyük önem taşımaktadır (Sever vd., 2006).

Konuşma eğitime yönelik etkinlikler, öğretimde temel alınan “kolaydan zora” ilkesi doğrultusunda planlanmalıdır. Bu kapsamda, tüm sınıfa hitap eden bireysel konuşma etkinliklerinden önce, öğrencilerin ikili ya da üçlü gruplar hâlinde gerçekleştireceği grup içi konuşma çalışmaları daha uygun bir başlangıç olacaktır. Bu tür etkinliklerde konular öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi, öğrencilere konu seçme özgürlüğü de tanınabilir. Grup çalışmaları, öğrencilerin konuşma esnasındaki heyecanlarını kontrol etmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi kazanmalarına katkı sunar. Ancak grup oluşturma süreci öğrenciye bırakılmamalı; öğretmen, grupları bilinçli şekilde kendisi oluşturmalıdır. Özellikle sınıf içi iletişim düzeyi düşük olan öğrencilerin aynı gruba yerleştirilmesi, tüm öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerde daha rahat ve öz güvenli davranmalarını sağlayacaktır (Doğan, 2009).

Öğrencilere yönelik konuşma eğitimi, onların düşüncelerini rahat, akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilmelerine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda öncelikli olarak öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli, sonrasında ise günlük yaşamda karşılaşılan gerçek iletişim durumları temel alınarak uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir.

Yazma Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Yazma; zihinde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belirli kurallara uygun biçimde yazılı anlatıma dönüştürülmesi sürecidir (Güneş, 2014, s. 499). Yazma, tıpkı konuşma gibi üretime dayalı bir dil etkinliğidir; ancak üretim hızı ve zihinsel işlem yükü açısından konuşmadan farklılık göstermektedir. Orta uzunluktaki bir kelimenin yazılması yaklaşık 2-3 dakika sürerken, yetişkin bir yazar dakikada ortalama 25-40 kelime yazabilmektedir. Buna karşın, akıcı bir konuşma sırasında dakikada 100-200 kelime üretilbildiği göz önünde bulundurulduğunda, yazma eyleminin konuşmaya kıyasla daha yavaş ve zahmetli bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Levelt, 1989). Basit bir cümlenin yazımı sırasında dahi zihinde oldukça karmaşık işlemler gerçekleştirilir. Öncelikle zihinsel bellekte yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir, uygun olanlar seçilir, mantıklı bir sıraya konur ve çeşitli harfler kullanılarak yazıya aktarılır. Bu süreç hem bilişsel hem de fiziksel açıdan çok katmanlı bir işlem dizisi gerektirir. Yazma sırasında kullanılan kelimeler ise bireyin zihinsel sözlüğünde yer alan yaklaşık 60.000 kelime arasından seçilmektedir (Ferrand, 2001).

Beyin, yazma süreci sırasında üç aşamalı bir işlem dizisi gerçekleştirmektedir. İlk aşamada, işitilen kelime ve hecelerin sesleri tek tek ayırt edilmekte ve belirlenmektedir. İkinci aşamada, bu sesler ilgili harflerle eşleştirilmekte; son aşamada ise her bir sesin karşılığı olan

harfler yazılarak birleştirilmekte ve böylece kelimeler oluşturulmaktadır. Bu işlemler sonucunda işitsel olarak algılanan kelimeler yazılı hâle dönüştürülmektedir. Tüm bu süreç, beyinde birbirini takip eden ve oldukça hızlı gerçekleşen bilişsel işlemlerle yürütülmektedir. Yazılacak kelime veya hecenin uzunluğu, işlem süresini doğrudan etkilemekte ve daha fazla zaman gerektirebilmektedir (Güneş, 2013).

Yazma eylemi; kullanılan dilin ve alfabenin yapısal özelliklerine, harflerin sayısı ve biçimlerine doğrudan bağlıdır. UNESCO'nun 2012 yılında yayımladığı "Dünya Dil Atlası"na göre, dünyada yaklaşık 6000 dil bulunmaktadır. Bu dillerin yalnızca %3'ü, dünya nüfusunun %96'sı tarafından konuşulmakta; geriye kalan %96'sı ise nüfusun yalnızca %4'ü tarafından kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, dünya nüfusunun büyük bir kısmı 10 dili, yarıdan fazlası ise başta Çince, İngilizce, Hintçe, İspanyolca, Rusça, Arapça, Portekizce ve Fransızca olmak üzere sadece 8 dili kullanmaktadır. Bu 6000 dilin yalnızca yaklaşık 100'ü yazılı dile sahiptir. Bu dillerin yazımında kullanılan alfabe sayısı ise 65'tir. Alfabelerde genel olarak 20 ila 30 arasında harf yer almaktadır. En fazla harfe sahip olan alfabe, 74 harfle Khmer alfabesidir ve bu alfabe Kamboçya'da yaklaşık 12 milyon kişi tarafından kullanılmaktadır. Öte yandan, en az harfe sahip olan alfabe, yalnızca 11 harf içeren Rotokas alfabesidir ve Doğu Papua'da 4000'den fazla kişi tarafından kullanılmaktadır (Güneş, 2014).

Yazma; öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını ifade etme gibi birçok temel becerisine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu katkılar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Yazma, zihinsel süreçleri harekete geçirir; düşüncelerin yapılandırılıp cümlelere aktarılmasını ve böylece etkili iletişim kurulmasını kolaylaştırır.
- Düşüncelerin yazıya dökülmesi, onların daha rahat incelenmesini, karşılaştırılmasını, genişletilmesini ve yeniden düzenlenmesini sağlar; bu süreç hem düşünsel hem de zihinsel yapının sistematik hâle gelmesine katkıda bulunur.
- Yazma eylemi, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırma ve yazılı iletişim yoluyla ifade etme süreçlerini destekler.
- Bu beceri, düşünme yetisini geliştirerek bireyin öğrenme sürecinde zihinsel etkinliğini merkeze almasına yardımcı olur.
- Yazma; karşılaştırma, sorgulama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine olanak tanıyarak çok yönlü düşünme alışkanlığının gelişmesini teşvik eder.

- Yazma aynı zamanda öğrencinin duygu dünyasına da dokunur; duyu organları aracılığıyla elde edilen anlamlar öğrenciyi etkiler ve öğrenci bu duygusal deneyimlerini yazı yoluyla ifade etme olanağı bulur.
- Gözlem, dinleme ve okuma yoluyla edinilen bilgilerin yazıya aktarılması, öğrencilerin bu içerikleri daha derinlemesine anlamalarını sağlar (Güneş, 2013).

Yazma Öğretimine Yönelik Yaklaşımlar

1900'lü yıllardan bu yana, öğrencilerin yazma sürecini nasıl gerçekleştirdikleri, hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, zihinlerinden kelimeleri nasıl seçtikleri gibi konular üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmekte ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Yazma öğretimi alanında bugüne dek benimsenen yaklaşımlar genel olarak üç temel grupta incelenmektedir: geleneksel, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar (Güneş, 2014).

Geleneksek Yaklaşım: Geleneksel yaklaşım, yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntem ve uygulamalara dayanmaktadır. Bu yaklaşımda yazma süreci doğrusal bir yapı içerisinde ele alınmakta; metin üretimi, belirli aşamalarla tanımlanmış bir süreç olarak görülmektedir. Yazma öğretimi, hiyerarşik bir düzende kurgulanarak her aşamada öğrencilere dile ilişkin kuralların fark ettirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre dil, kurallardan oluşan bir sistemdir ve bu sistemi etkin bir biçimde kullanabilmenin temel koşulu, dilin kurallarını iyi bilmektir. Dolayısıyla yazma öğretiminde dil bilgisi ve yazım kurallarına öncelik verilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda, uzun yıllar boyunca yazma etkinliklerinde dilin temel kurallarına, kavramlara, sözcük ve cümle yapılarına odaklanılmıştır (Güneş, 2013).

Bilişsel Yaklaşım: Bilişsel yaklaşım, yazma sürecini daha kapsamlı bir biçimde ele alarak yazarın zihinsel süreçlerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, metin üretimi sırasında bilgilerin zihinde nasıl organize edildiği, sıralandığı ve yazılı metne nasıl aktarıldığı üzerinde durulmaktadır. Bilişsel yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, yazma öğretiminde paradigmatik bir değişim yaşanmış; yazma etkinlikleri dil öğretiminin merkezi bir unsuru hâline gelmiştir. Geleneksel yaklaşımın aksine, öğrencileri yalnızca dilin işlevleri hakkında düşündürmeye değil, söz dizim modelleri doğrultusunda metin üretmeye yönlendiren bir anlayış geliştirilmiştir. Başka bir ifadeyle, bilişsel yaklaşım yazma öğretimini dil bilgisi kurallarıyla sınırlamak yerine, yazarın zihinsel işleyişine odaklanarak süreci daha derinlemesine incelemiştir. Bu doğrultuda yazma öğretimine ilişkin çok sayıda model geliştirilmiştir (Güneş, 2014).

Yapılandırıcı Yaklaşım: Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi temel hedef olarak görmekte ve bu doğrultuda uygulanacak yöntem ve teknikleri belirlemeye çalışmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler, toplum içinde çeşitli rol ve sorumlulukları üstlenen “sosyal aktörler”dir. Sosyal aktörler, bu görevleri yerine getirirken dili farklı bağlamlarda kullanmak durumundadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, yazma öğretimini yalnızca dil becerileriyle sınırlı görmemekte; aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimine de önem vermektedir. Yazma süreci, bu anlayış çerçevesinde etkinlikler, görevler ve projeler aracılığıyla çok boyutlu bir şekilde desteklenmektedir (Güneş, 2013).

Yazma Öğretiminin Amaçları

Yazma öğretiminin temel amacı, bireyin dil becerilerini geliştirmektir. Yazma, yalnızca kendi başına bir beceri alanı olmakla kalmayıp; dinleme, okuma ve konuşma gibi diğer dil becerileri üzerinde de doğrudan etkiye sahiptir ve bu becerilerin gelişimine katkı sunar. Bireyin yazma becerilerini etkin şekilde kullanması, bilgiye ulaşmasını ve bu bilgiyi işlevsel biçimde kullanmasını da kolaylaştırmaktadır.

Yazma, bireyin isteklerini, ihtiyaçlarını ve duygularını ifade etmesine olanak tanımaktadır. Bu yolla çeşitli bilgi, duygu ve düşünceler başkalarına aktarılmakta, bireyler arası iletişim kurulmaktadır. Yazma, yazılı iletişimin temel öğelerinden biri olup; öğrencilerin etkili yazılı iletişim kurabilmeleri için yazma becerilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Yazma süreci; bilgilerin birleştirilmesi, genişletilmesi, özetlenmesi ve yeniden yapılandırılması gibi zihinsel işlemleri destekleyerek öğrenmeyi derinleştirir. Yazma yoluyla düşünceler daha kolay incelenebilir, karşılaştırılabilir, geliştirilebilir ve sistematik bir biçimde yeniden düzenlenebilir. Bu düzenleme süreci, yalnızca düşüncelerin değil, aynı zamanda öğrencinin zihinsel yapısının da organize edilmesine katkı sunar.

Öğrenciyi düşünmeye, zihinsel becerilerini harekete geçirmeye, görüşlerini netleştirmeye, sorunları tanımlamaya ve çözüm üretmeye yönlendiren eylemlerin başında yazma gelir. Öğrenci, yazma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, problem çözme, eleştirme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirir. Yazma öğretimi sürecinde, bu zihinsel işlemlerin geliştirilmesine olanak tanıyacak etkinlik ve yaklaşımların benimsenmesi önem arz etmektedir.

Öğrenci, yazma yoluyla düşüncelerini, duygularını, toplumsal olayları ve kültürel değerleri başkalarına aktarabilir. Bu süreç, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal yapıyı daha iyi anlamasına ve kendisini başkalarına tanıtmaya katkı sağlar. Böylece öğrenci; başkalarıyla

sağlıklı ilişkiler kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme gibi sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulur.

Günümüzde zihinsel bağımsızlık, önemli bir beceri alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda; karar verme ve seçim yapma, bireysel amaçları gerçekleştirme, ihtiyaç, ilgi ve haklarını ifade etme ve savunma gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Yazma öğretiminde, öğrencilerin bu tür zihinsel ve bireysel becerilerine de önem verilmeli ve bu alanları geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir (Güneş, 2013).

Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazma öncesinde aşağıda gösterilen planlama teknikleri bulunmaktadır:

- Yazma durumlarını analiz etme,
- Konuya ilişkin ön bilgileri zihinsel olarak harekete geçirme,
- Yazma amacını belirleme,
- Metnin genel yapısını oluşturma,
- Kullanılacak kavram, düşünce ve kelimeleri seçme,
- Bilgileri sıralama, sınıflandırma, birleştirme, düzenleme ve kontrol etme,
- Metni genel hatlarıyla planlama,
- Metnin içeriğini tasarlama.

Yazma sırasında ise öncelikle metinleştirme-taslak oluşturma işlemi yapılır. Bu aşamada aşağıda belirtilen uygun kelimeleri seçme teknikleri kullanılabilir:

- Konuya, hedef okuyucu kitlesine ve yazma amacına uygun kelimeleri seçerek metni içerik bakımından zenginleştirme,
- Kullanılan kelimelerin anlamlarını sorgulama ve gerek duyulduğunda sözlükten yararlanma,
- Cümlelerin daha açık ve anlaşılır hâle gelmesi için gerekli yapısal ve anlamsal düzenlemeleri yapma.

Düşüncelerin açık ve etkili bir şekilde aktarılabilmesi için cümle yapılarının düzenlenmesi, cümleler arasında anlamlı ve mantıklı geçişler sağlayacak bağların kurulması, anlatımı destekleyen ve anlamı pekiştiren uygun noktalama işaretlerinin doğru biçimde kullanılması gerekmektedir. Bununla beraber düşünceleri yeniden yapılandırarak metni gözden geçirme, metnin türüne ve biçimine uygun sunum ve yapıları kullanma, cümleler arasında anlamlı geçişler kurmak için uygun bağlaçlardan yararlanma, anlatımda gerekli dil bilgisi

yapılarını doğru biçimde kullanma, metni geliştirmek amacıyla ekleme, çıkarma, ritim oluşturma, ifadeleri değiştirme ve farklılaştırma gibi tekniklerden faydalanma gibi metin yapılandırma teknikleri kullanılmalıdır.

Gözden geçirme-taslağı düzeltme aşamasında, metnin belirlenen tüm hedef ve ögelere uygunluğunu kontrol etmek amacıyla dikkatlice yeniden okunması, metinde yer alan bilgilerin yazma amacına ne ölçüde hizmet ettiğini değerlendirebilmek için yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada metin bağlantılarını kurma teknikleri (metnin genel düzeninin doğruluğunu kontrol etme, cümleler arasında anlam ve mantık ilişkisi kuran bağların yerinde ve doğru kullanılıp kullanılmadığını denetleme, olayların akışını takip etmeye imkân tanıyan zaman ifadelerinin uygun biçimde kullanılıp kullanılmadığını gözden geçirme, metin türüne uygun yapının korunup korunmadığını doğrulama) uygulanır. Ayrıca oluşturulan metinde cümleler, kelimeler, dil bilgisi ve imla kullanımı doğrulama teknikleri uygulanarak kontrol edilir.

Paylaşma aşamasında; metnin içeriğine ve değerine uygun, okumayı kolaylaştırıcı sayfa düzenleme tekniklerini kullanma, seçilen yazı tipiyle uyumlu biçimlendirme kurallarının uygulanıp uygulanmadığını değerlendirme, metni baştan sona yeniden okuyarak okunabilirliğini kontrol etme ve iletilmek istenen tüm bilgilerin eksiksiz biçimde aktarılıp aktarılmadığını inceleme gibi metin sunma teknikleri uygulanır.

Yazma sonrası aşamada ise; yazma sürecinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi, metinde yer alan bilgilerin belirlenen yazma amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi, ortaya çıkan yazılı ürünün genel yapısal ve içeriksel niteliklerine göre değerlendirilmesi gibi metin değerlendirme teknikleri uygulanmaktadır (Giasson, 1995).

Yazma, bireyin düşünce ve sözlü anlatımını yazılı semboller aracılığıyla ifade etme sürecidir (Özdemir, 1987). Bilginin edinilmesi ve bellekte kalıcı hâle getirilmesi açısından en etkili yöntemlerden biri, yazmadır. Bu beceri aracılığıyla bilgi, bireylerin zihninde kültürel bir değere dönüşür ve zamanla günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelir. Yazma becerisini etkin biçimde geliştirmiş bireylerde dilsel gelişim hız kazanırken, aynı zamanda öz güven duygusu da belirgin biçimde artış göstermektedir (Ungan, 2007).

İlköğretim düzeyinde Türkçe dersleri kapsamında kazandırılması hedeflenen yazma becerileri; amaca uygun yazı oluşturma, dil bilgisi kurallarına uyum sağlama, noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanma, yazım kurallarına dikkat etme, sözcükleri anlamına uygun biçimde kullanma, eş ve zıt anlamlı sözcükleri ayırt edebilme, açık ve anlaşılır cümleler kurma ile belirli bir konuya ilişkin düşünceleri planlı ve tutarlı şekilde yapılandırarak yazıya dökme yeterliliklerini içermektedir (Demirel, 1999).

Yazma eylemi, bireyde yalnızca bilginin edinilmesi ve korunmasına katkı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda çok sayıda kişisel gelişim alanını da destekler. Kasapoğlu'na (2007) göre yazma, bireyin bilişsel gelişimini destekler; algılama, duygu ve düşünme yetilerini geliştirir; öğrenmeyi pekiştirir ve güçlendirir; bireyi araştırma, inceleme ve okuma süreçlerine yönlendirir; bilgilerin düzenlenmesi ve karar verme süreçlerine katkı sunar. Ayrıca birey, yazma yoluyla kendini tanıma ve keşfetme imkânı bulur; öz güven kazanır; empati kurma becerisini geliştirir. Yazma, hem bireyin kendini ifade etmesine yardımcı olur hem de onu ezbere dayalı bilgiden uzaklaştırır. Aynı zamanda bilgiyi pekiştirmeyi sağlar ve bireyde üretkenliği teşvik eder.

Dil Bilgisi Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi veya gramer, bir dilin işleyişine ilişkin yapısal kurallar hakkında bilgi veren bir disiplindir (İmer vd., 2011, s. 90). Korkmaz'a (1992) göre dil bilgisi, çeşitli düzeylerdeki okullarda Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bir bilgi dalı olarak tanımlanmakta; aynı zamanda bu bilgileri veren ders ve kitaplarının adı olarak kullanılmaktadır.

Ergin (1986), Türk Dil Bilgisi adlı eserinde, dil bilgisi terimini, gramer teriminin geniş anlamı ile eşdeğer olarak kullanmaktadır. Banguoğlu (1986), dil bilgisi ve gramer için ortak bir tanım sunmaktadır: Tarihî süreçte insanlar, doğru yazma ve okuma amacıyla dillerine ait kuralları belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuralların oluşturduğu bilgi alanı, gramer ve dil bilgisi olarak adlandırılmıştır. Gencan (1979), dil bilgisini; dillerin doğuşu, gelişimi ve yapısal özellikleri gibi çeşitli niteliklerini ele alan ve dilin doğru ve düzgün kullanımı için rehberlik eden bilgilerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda, herhangi bir dil öğretme yöntemi önerilmediği dikkat çekmektedir. Dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi ele alan güncel kuramsal tartışmalar bağlamında önerilen çerçeve, tarafsız bir duruş sergilemektedir. Bu çerçeve, dil öğrenimiyle ilgili belirli bir yaklaşımı özel olarak savunmaz ya da diğer yaklaşımları dışlamaz. Önerilen çerçevenin üstlenmesi gereken rol, dil öğrenim ve öğretim süreçlerine katılan tüm paydaşların, kendi kuram ve yöntemlerini açık ve şeffaf bir şekilde sunmalarını teşvik etmektir (Council of Europe, 2001, s. 18). Çünkü dil öğretim yöntemleri diğer alanlarda da olduğu gibi pek çok değişkene göre farklılaşır (Dilin yapısal özellikleri, öğrenme amacı ... gibi).

Larsen-Freeman (2001), dil bilgisi öğretimi alanındaki yaygın yanlış anlayışları şu şekilde özetlemektedir:

- Dil bilgisi doğal olarak edinilir; öğretilmesine gerek yoktur.

Bazı öğrenciler, özellikle genç yaştaki göçmenler, formal eğitim almadan dil bilgisi edinebilir. Ancak bu durum, tüm öğrenciler için geçerli değildir ve ana dilinden farklı kullanım, bazı öğrencilerde olumsuz duygusal etkilere yol açabilir.

- Dil bilgisi, anlamsız yapılar topluluğudur.

Bu yanlışlığın temelinde, dil bilgisi teriminin çoğunlukla sadece fiil çekimleri ve dil bilimsel kurallarla ilişkilendirilmesi yatmaktadır. Oysaki dil bilgisi çok boyutlu ve anlamlı bir yapıyı oluşturan sistem bilgisidir.

- Dil bilgisi, nedensiz kurallardan oluşur.

Dil, gizli anlaşma sistemine dayalı olarak ortaya çıkmış bir yapıdır ve dildeki sesler ile kavramlar arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bu nedenle, seslerin belirli kavramları karşılaması, nedensiz bir süreç olarak değerlendirilebilir. Ancak eş zamanlı dil bilim açısından bakıldığında, dil bilgisi kurallarının aslında nedensiz olmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlayışa göre nedensiz olan dil göstergeleridir.

- Dil bilgisi sıkıcıdır.

Bu yanlış anlayış, dil bilgisinin yalnızca tekrar ve ezberle öğretilbileceği düşüncesine dayanır. Oysaki, Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları, eğitsel oyunlar gibi daha etkili yöntemlerle pekiştirilebilir.

- Dil bilgisel yapılar, birer birer öğrenilir.

Öğretmenler genellikle bir derste tek bir dil bilgisel yapı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak öğrencilerin, yeni bir gramer kuralına geçmeden önce, önceki bilgileri tam olarak öğrenmeleri beklenemez.

- Dil bilgisi yalnızca cümle ya da alt cümle düzeyinde işler.

Dil bilgisi, cümle düzeyinde ve alt cümle seviyesinde söz dizimi ve sözcük sırası kurallarını yönetir; aynı zamanda özne ve yüklem arasındaki uyum gibi kuralları da düzenler.

- Dil bilgisi ve sözcük bilgisi, bilgi alanlarıdır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dört beceridir.

Dil bilgisi, durağan bir bilgi değil, aynı zamanda bir süreç olarak ele alınmalıdır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ezberleseler bile, onları iletişimsel amaçlarla kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Asıl hedef, dil bilgisini bir beceri hâline getirmektir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Farklılaştırma ve Zenginleştirmenin Uygulanması

Eğitim programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi, yalnızca öğretim süreçlerinin değil, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da programın temel ilkeleriyle uyumlu olmasını gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan farklılaştırma ve zenginleştirme yaklaşımları, öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli ve esnek bir yapıda kurgulanmasının yanı sıra, sınav uygulamalarında da bu çeşitliliğin gözetilmesini öngörmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan sınav uygulamaları, hem akademik başarıyı artırmak hem de kapsayıcı eğitimi desteklemek açısından önem arz etmektedir.

Farklılaştırma

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yanıt vermeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş ve esnek bir yaklaşım olarak çatı kavram niteliği taşımaktadır. Bu anlayış, öğrencilerin ilgi alanları, yetenek düzeyleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılarak, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlar.

Farklılaştırılmış öğretim ilkeleri şunlardır:

1. Esneklik
2. Bireysel farklılıklara saygı
3. Değişime açıklık
4. Bireysel ve grup beklentileri dengesi
5. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi
6. Sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ve çeşitli değerlendirme yöntemleri

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri, bu yaklaşımın dayandığı yapıyı açıklamada önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Bu ilkeler arasında esneklik, farklılaştırmanın en belirleyici özelliği olarak öne çıkar. Öğretim sürecinde yer, zaman, materyal, öğrenci gruplaması ve öğretim yöntemleri açısından uyarlanabilir ve esnek stratejiler kullanılması gereklidir. Sınıf ortamında tek bir öğretim yolunun sürekli olarak izlenmesi yerine, değişken ve öğrenciye göre şekillenen yollar tercih edilmelidir. Etkili bir farklılaştırma sürecinde özellikle esnek gruplama teknikleri ön plana çıkar; bu teknikler sayesinde öğrencilerin bireysel becerileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, öğrenme tercihleri ve verilen görevlerin niteliği dikkate alınarak çeşitli grup yapıları oluşturulabilir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenmenin önceki bilgiler üzerine inşa edildiği ve her öğrencinin öğrenme sürecinde aynı hız ve düzeyde ilerlemediği gerçeğini temel alır. Bu

bağlamda öğretmenin görevi, öğrencilerin bireysel ilerlemelerini destekleyici bir sorumluluk paylaşımını teşvik etmektir. Öğrencilerin görevlerini yerine getirirken karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılımı, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğrenciler kendi özgün öğrenme yollarını takip ederken, aynı zamanda bir öğrenme topluluğunun parçası olduklarının da bilincindedirler.

Farklılaştırmanın amacı, her öğrenciye özel planlar oluşturmak değil; birey odaklı, esnek ve kapsayıcı bir öğretim ortamı sağlamaktır. Bu yaklaşım kapsamında uygulanacak öğretim etkinlikleri, bireysel düzeyde, küçük gruplarla ya da tüm sınıfla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin öğrenme profilleri ve ilgi alanları, onlara sunulacak öğrenme deneyimlerinin tasarlanmasında belirleyici rol oynar. Farklılaştırma sürecinde yapılacak zenginleştirme ve destekleme çalışmaları, öğrencilerin bireysel özellikleri (öğrenme hızı, öğrenme tarzı, yetenekleri vb.) ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanır. Bu sürece eşlik eden ölçme ve değerlendirme uygulamaları ise sürekli ve tanılamaya dayalı bir anlayışla yürütülür (MEB, 2024).

Zenginleştirme

Zenginleştirme, belirli alanlarda akranlarından daha ileri düzeyde performans gösteren öğrenciler için geliştirilen bir öğretim stratejisidir. Bu strateji, mevcut öğretim programının sınırlarını aşarak genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme olanakları sunmayı; öğrencilerin bilgi ve becerilerini en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda öğrencilerin, daha karmaşık düşünme süreçlerini keşfetmeleri ve ileri düzey kavramları anlamlandırmaları teşvik edilir. Zenginleştirme kapsamında kullanılan öğrenme ortamları ve uygulamalar, öğrencilerin ilgisini çekmeyi, bilgilerin kalıcı hâle gelmesini sağlamayı ve birden fazla duyuşsal kanalı harekete geçirmeyi hedefleyecek şekilde tasarlanır. Bu süreç, görsel materyaller ve çeşitli etkinliklerle desteklenir; öğrencilerin olumlu öğrenme tutumları geliştirmelerine katkı sunar. Ayrıca bireysel ya da grup çalışmasını kolaylaştıracak yöntem ve tekniklerle zenginleştirilir ve öğrenme deneyimleri, günlük yaşam bağlamıyla ilişkilendirilerek yapılandırılır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerisinde yer alan zenginleştirilmiş öğrenme tasarımları, öğrencilerin hem içeriği keşfetmelerine hem de öğrenme çıktılarının görünür kılınmasına imkân tanıyan farklılaştırılmış uygulamaları içermektedir. Bu boyutun temel amacı; öğretim programının bilgi, beceri, değer ve eğilim gibi ana unsurlarını kazanmış öğrencilerin, içerik, süreç ve ürün boyutlarında daha ileri seviyelere taşınmasıdır. Bu kapsamda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme profilleri dikkate alınarak, program bileşenlerine ek olarak içeriğin derinleştirilmesi ve karmaşılaştırılması sağlanır. Süreç, farklı düşünme biçimlerini destekleyen çeşitli yöntemlerle zenginleştirilir ve

öğrencilerin aktif katılım göstereceği öğrenme ortamları oluşturulur. Nihai hedef, öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda bir ürün ortaya koyabilecekleri öğrenme yaşantıları sunmaktır. Bu amaçlara uygun olarak, aşağıda yer alan tablo aracılığıyla zenginleştirme içeriklerinin planlanması ve uygulanması mümkündür (MEB, 2024).

Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Farklılaştırılmış öğretim anlayışında sürekli değerlendirme temel bir unsurdur. Öğrenciler, öğretim öncesinde, sürecin devamında ve sonrasında çeşitli değerlendirme teknikleriyle izlenir. Bu sayede, öğrencilerin mevcut öğrenme düzeyleri belirlenir, öğrenme sürecine ilişkin geri bildirimler sağlanır ve eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar planlanır.

Ders başlamadan önce gerçekleştirilen ön değerlendirme, öğrencilerin işlenecek konu veya ünite hakkında sahip oldukları ön bilgileri, öğrenme beklentilerini ve tercih ettikleri öğrenme yollarını ortaya koyar. Bu değerlendirme genellikle informal niteliktedir ve karelere bölme, yanıtlayıcılar, duvar yazısı, anket gibi tekniklerle uygulanır.

Öğretim sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirmeler ise öğrencilerin konuyu ne ölçüde kavradığını, olası yanlış öğrenmeleri ve eksiklikleri tespit ederek anında geri bildirim verilmesini sağlar. Bu süreçte baş parmak, yumruk, gerçekle yüzleş, zirveye ulaşmak, hızölçer okuma gibi informal teknikler tercih edilir.

Dersin sonunda ise öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik süreç sonrası değerlendirmeler uygulanır. Sarmal, konuşma teması, konuşma çemberleri, simit, dönüş yansıma, kâğıdı gönder, resmini çiz, daha fazla fikir ve genel final değerlendirmesi gibi teknikler bu kapsamdadır.

Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarını teşvik eden otantik değerlendirme görevleri de farklılaştırılmış öğretimin önemli bir parçasıdır. Proje çalışmaları ve portfolyolar, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmelerine imkân tanıyan ve otantik öğrenmeye katkı sağlayan etkinlikler arasında yer alır (Gregory & Chapman, akt. Sözer, 2020, s. 67–92).

İlgili Araştırmalar

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alan yazını incelendiğinde yurt dışında, mülteci öğrenciler ve kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Green (1998) yürüttüğü çalışmada, içinde yaşadıkları toplumun dilini yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, standart testlerde daha düşük akademik

sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ishida vd. (2016), mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin en çok akademik alanda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Martn-Pastör vd. (2013), mülteci öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorlukların kültürel farklılıklardan ve ğretmen yaklaşımlarından kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur. Bacakova (2011) ise; sığınmacı öğrencilerin eğitiminde sınıfın fiziksel yapısı, yerleşim düzeni ve öğrencilerin sınıf içindeki oturma konumlarının, öğrencilerin psikososyal durumlarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir.

Oikonomidoy (2010), küresel lkte mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan temel sorunlardan birinin dil problemi olduğunu belirtmektedir. Yohani'ye (2010) göre, dil sorunu yaşayan çocuklar, okul ortamında diğerk öğrencilerden uzak durmakta, iletişim kuramamaları nedeniyle ie kapanık bir tutum sergilemekte ya da saldırgan davranışlar gösterebilmektedirler.

Yapılan bazı çalışmalarda mülteci öğrencilerin yaşadığı olumsuzluklara çözüm nerileri sunulmuştur. Fisher vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mülteci öğrencilere yönelik ön yargıların ve olumsuz tutumların önüne geçilebilmesi ve öğrencilerin uyum süreçlerinin hızlandırılabilmesi için öğretmenlerin kültürel anlayışı destekleyen ve etkileşimi artıran etkinlikler düzenlemesi gerektiğı vurgulanmaktadır. Wagner (2013), mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kişisel ilgisi ve motivasyonunun, öğrencilere bilgi, destek ve rehberlik sağlama süreçlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Kamalova ve Zakirova (2016), göçmen öğrencilere yönelik özel programların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Mohamed ve Miles (2017), okuldaki arkadaşlarından yardım gören mülteci öğrencilerin sosyal ayrımcılık ve yalnızlık hissinden kurtulduklarını ve aidiyet duygularının geliştiğini belirtmişlerdir.

Gui'nin (2019) gerçekleştirdiğı araştırmada, öğretmenlerin mülteci ve sığınmacı öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirme süreçlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları; bu öğrencilere yönelik eğitim vermede gerekli meslek yeterliklerinin bulunmadığı ve çoğunun mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik meslek gelişim eğitimlerinden yoksun olduğu ortaya konmuştur.

Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalarda da çoğunlukla mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlara ve bu sorunların sebeplerine değinilmiştir. Ereş (2016), Suriyeli ocukların eğitim sürecinde yaşadığı sorunların temelinde, mevcut eğitim müfredatının bu öğrencilere uygun olmamasının ve Türkçe bilmemelerinin akademik başarısızlığa yol atıldığını belirtmiştir. Yüce (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ğretmen ve yönetici görüşlerine göre, Suriyeli

öğrencilerin okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunların; dil farklılıkları, akran ilişkileri, öğretmen ve yönetici tutumları, davranışsal problemler, saldırganlık eğilimleri, kültürel farklılıklar, dışlanma, ekonomik yetersizlikler, sosyal etkinliklere katılamama, travmatik deneyimler ve psikososyal destek eksikliği gibi çok boyutlu nedenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Sarıtaş vd. (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmakta güçlük çektikleri, sınıf içi disiplin sorunları yaşandığı, öğrencilerin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmedikleri ve akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazınında incelenen araştırmaların bir kısmında, kapsayıcı eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin karşılaştığı başlıca problemlere ve mülteci öğrencilerin eğitime yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Kardeş ve Akman'ın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin mülteci öğrenciler için uygulanan mevcut MEB müfredatını yetersiz buldukları ve bu durumun, mülteci çocuklara yönelik yeni bir eğitim programının geliştirilmesini gerekli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazu ve Deniz'in (2019) araştırmasına göre, öğretmenler mülteci öğrencilerle iletişim konusunda ciddi bir sorun yaşamamaktadır; ancak, bu öğrencilerin eğitim ortamına entegrasyonlarında yetersizliklerin bulunduğu ifade edilmiştir. Ünal ve Aladağ'ın (2020) çalışmasında, kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı başlıca problemin, dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrenciler büyük zorluklar yaşamaktadır; öğretmenler ise hem materyal yetersizliği hem de yetersiz hizmet içi eğitim faaliyetlerinden dolayı süreci etkili şekilde yönetememektedir. Ayrıca, dil yetersizliğinin iletişim problemlerine yol açtığı, bu nedenle öğrencilerin içe kapanık ve sessiz kaldıkları, kendilerini ifade edemediklerinde ise hırçınlaşabildikleri belirtilmiştir. Kırılmaz ve Öntaş'ın (2020) araştırma bulgularına göre, sığınmacı öğrencilerin sınıf içinde genellikle tek başlarına ve sınıfın arka sıralarında oturtulmalarının öğretmenler tarafından tercih edilmediği, aksine sınıf düzeni oluşturulurken bu öğrencilerin ihtiyaçlarının gözletildiği ifade edilmiştir. Gözlem notları da, bu uygulamanın öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırdığı ve Türkçe gelişimlerini desteklediğini doğrulamaktadır.

Şimşir ve Dilmaç (2018), mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında öğretmenlerin yalnızca dil ve iletişim alanlarında değil, aynı zamanda sosyal ve akademik boyutlarda da çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Er ve Bayırdır'ın (2015) araştırmasında, mülteci öğrencilere yönelik eğitimde hedeflenen standartlara ulaşılabilmesinde hizmet içi eğitimlerin niteliği ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Erdem'in (2017) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik kullandıkları eğitim materyalleri yetersiz kalmaktadır. Özellikle ders

kitaplarının çoğunlukla Türk öğrencilere yönelik hazırlanması, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada eksikliklere neden olmaktadır.

Eker vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, dil ve iletişim sorunlarının yalnızca özel gereksinimli değil, normal gelişim gösteren Suriyeli çocukların eğitiminde de temel zorluklardan biri olduğu vurgulanmış; bu bağlamda, PIKTES gibi projeler aracılığıyla bu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin desteklenmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Acartürk-Olçay ve Çevik-Kansu'nun (2024) çalışmasında ise demokratik sınıf ortamı, sosyalleşme, etkin katılım, aile desteği, aidiyet duygusu, farklılıklara hoşgörü gibi olumlu kazanımların sağlandığı ve bu durumun öğrencilerin hem akademik başarılarını artırdığı hem de akran desteğiyle daha etkin iletişim kurmalarını mümkün kıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretim sürecinin uzun zaman alması, planlamada zorluk, motivasyon eksikliği, davranış problemleri ve devamsızlık gibi olumsuzlukların da yaşandığı vurgulanmıştır.

Sarı vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada ise özel gereksinimli sığınmacı öğrencilere yönelik eğitimde başarı sağlanabilmesi için tüm katılımcıların öncelikli olarak Türkçe dil öğretiminin gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin derse katılımını sağlamak, ailelerle etkili iletişim kurmak, kültürel farklılıkları aşmak ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için Türkçe öğretiminin ön koşul olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim sürecinde yer alan dezavantajlı gruplarla çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunların başında ise dil yetersizliği gelmektedir. Aykırı'nın (2017) çalışmasında, Suriyeli öğrencilere ders veren öğretmenlerin hizmet içi ya da hizmet öncesi özel bir eğitim almadıkları; ancak bu tarz eğitimlere yönelik istekli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yeterince istekli olmamaları ve kendi aralarında sıklıkla Arapça konuşmaları, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenlerin öğrencileri anlamasını zorlaştırmaktadır.

Kırılmaz'ın (2019) araştırmasında ise, öğretmenin derse dikkat çekici bir girişle başlamasının, düz anlatım gibi tekdüze yöntemlerden kaçınmasının, akıllı tahta ve görsel materyaller kullanımının, Suriyeli öğrencilerin derse ilgisini artırdığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Karaağaç ve Güvenç'in (2019) bulgularına göre öğretmenler; dil bariyerini aşmak ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla görsel materyaller, gerçek nesneler, modeller ve grupla öğrenme tekniklerini sıklıkla kullanmaktadır. Bu yöntemlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Kapsayıcı Eğitimi Sağlamaya Yönelik İyi Uygulama Örnekleri

Pervin Oya Taneri'nin (2022, s. 180-192) çalışmasında yer alan, yabancı ve mültecilerin topluma entegrasyonuna yönelik bibliyoterapi ve yaratıcı drama uygulamalarına dair örnekler incelenmiştir. Bu araştırmada Ortadoğu ülkelerinde yaşanan çatışmalar sonucunda en fazla yabancı göçmene ev sahipliği yapan ülkelerden biri olan Türkiye'de, özellikle Suriyeliler başta olmak üzere tüm yabancı göçmenlerin toplumsal kabul süreçlerinde karşılaşılan zorlukların tanımlanmasına odaklanılmıştır. Çalışmada, göçmen bireylerin ve aile üyelerinin ev sahibi toplumun bireyleriyle barışçıl ve bütünleşmiş bir yaşam sürdürebilmeleri için geliştirilen kapsayıcı yaratıcı drama uygulamaları ele alınmaktadır (EK-4).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, mülakat ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini içeren, algıların ve olayların doğal ortamda özgün ve kapsamlı bir biçimde ele alındığı bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim, bireylerin belirli bir olguyu deneyimlemeleri sonucunda ortaya çıkan anlamlara odaklanmaktadır (Tekindal, 2021). Olgubilim çalışmalarında amaç, farkında olunan ancak tam anlamıyla derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgulara dair bireylerin deneyimlerinin betimlenmesidir. Nihai hedef, bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşmak için derinlemesine bir anlayış geliştirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Olgubilim, bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek; yaşananlar ile bireylerin bunları algılama biçimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak; belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediklerini keşfetmek ve bireyler arasındaki ortak unsurları belirlemek isteyen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Swanborn, 2010). Araştırmada kapsayıcı eğitim dâhilindeki mülteci öğrencilere eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin güncel sınav değişiklikleri sonrasında bu sınavların yabancı öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri ayrıntılı bir şekilde ele alındığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir devlet okulunda görev yapan on Türkçe öğretmenidir. Çalışmada kişiler, belirli bir ölçüte dayalı seçileceği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Okulun mülteci nüfusunun yoğun olduğu bir bölgede olmasına dikkat edilmiştir. Bu okulda görev yapan ve sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenleri arasından, en az bir yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip, en az bir dönem boyunca mülteci bir öğrenciye eğitim verme deneyimi olan ve görüşme yapmayı kabul eden on öğretmen, çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin hepsi görüşme yapmayı kabul etmiştir ancak 10 öğretmeninden 9'u yeterince vakitleri olmadığı

gerekçesiyle gözlem yapmayı kabul etmemiş, sadece yarı yapılandırılmış formları doldurmayı kabul etmiştir. Ö2 kodlu öğretmen gözleme izin vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i kadın, 2'si erkektir. Veri toplanan 10 öğretmenden 9'u, 1-5 yıl arası, 1 öğretmen ise 5-15 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Sıra	Katılımcı Kod	Cinsiyet	Mezun Olduğu Üniversite	Eğitim Durumu	Deneyim	Mülteci Öğrenci Durumu	Mülteci Öğrenci Sayısı	Devamlı Mülteci Öğrenci Sayısı	Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu
1	Öğretmen 1 (Ö1)	Erkek	Kırklareli Üniversitesi	Lisans	8.Yıl	Var	46	30	Hayır
2	Öğretmen 2 (Ö2)	Kadın	Atatürk Üniversitesi	Lisans	4.Yıl	Var	29	22	Hayır
3	Öğretmen 3 (Ö3)	Kadın	Marmara Üniversitesi	Lisans	3. Yıl	Var	30	15	Hayır
4	Öğretmen 4 (Ö4)	Kadın	Erciyes Üniversitesi	Lisans	3.Yıl	Var	16	13	Hayır
5	Öğretmen 5 (Ö5)	Kadın	Sütçü İmam Üniversitesi	Lisans	3.Yıl	Var	15	15	Evet
6	Öğretmen 6 (Ö6)	Kadın	İstanbul Üniversitesi	Lisansüstü	1.Yıl	Var	54	32	Hayır
7	Öğretmen 7 (Ö7)	Kadın	Sabahattin Zaim Üniversitesi	Lisans	1.Yıl	Var	36	25	Hayır
8	Öğretmen 8 (Ö8)	Erkek	Onsekiz Mart Üniversitesi	Lisans	5.Yıl	Var	45	29	Evet
9	Öğretmen 9 (Ö9)	Kadın	Kültür Üniversitesi	Lisans	1.Yıl	Var	25	22	Hayır
10	Öğretmen 10 (Ö10)	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Lisans	3.Yıl	Var	31	20	Hayır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel verileri, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme çeşidinde araştırmacı, soracağı soruları önceden form şeklinde hazırlar. Fakat görüşme sırasında kimi zaman konunun gidişatı doğrultusunda esneklik olabilir. Araştırmacı daha önce oluşturduğu plandan ve araştırma konusundan uzaklaşmadan konuyu zenginleştirmek ve ayrıntılı bilgi almak için sorularda değişiklik yapabilir veya ek sorular sorabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, hem belirli düzeyde standart sağlaması hem de araştırmacının esnek olması sebebiyle eğitim alanındaki araştırmalara daha elverişli bir teknik olarak düşünülmektedir (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, kapsayıcı eğitim kapsamında sınıfında mülteci öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Formda yer alan sorular, hem öğretmenlerin kişisel ve meslekî profillerini belirlemeye yönelik demografik bilgileri hem de uygulamada karşılaştıkları durumları ortaya koyacak içerikte yapılandırılmıştır.

Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcının ad-soyad, cinsiyet, mezun olduğu üniversite, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi tanıtıcı bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin sınıflarında bulunan mülteci öğrenci sayısı, bu öğrencilerin devamlılık durumları, uyruk bilgileri ve mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik alınan hizmet içi eğitimlere dair sorular yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin dinleme ve konuşma sınavlarına ilişkin uygulamaları ile bu sınavlara yönelik hazırlık süreçlerine dair uygulamalarını belirlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki temalar çerçevesinde oluşturulmuştur:

- Konuşma ve dinleme sınavlarına yönelik uygulamalar
- Sınav süreçlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri
- Türkçe öğretiminde kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği

Hazırlanan sorular, araştırmanın amacına uygun biçimde hem betimleyici hem de açıklayıcı nitelikte olup, katılımcıların kendi deneyim ve gözlemlerini aktarmalarına olanak tanımaktadır. Böylece araştırmacı, mülteci öğrencilerin Türkçe derslerindeki performanslarına ilişkin öğretmen bakış açılarını çok boyutlu olarak değerlendirme fırsatı bulmuştur.

Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okulların idarecileri ile görüşülmüş, ardından okulda araştırma yapılmasına ilişkin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce gönüllü katılımcılardan randevu alınmış; görüşmenin günü, saati ve yeri belirlenmiştir. Görüşme başlamadan önce katılımcılara görüşme ile ilgili bilgi verilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Görüşmeler bireysel ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybı olmaması için araştırmacı notlar almıştır. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Bu araştırma kapsamında, görüşme verilerini desteklemek ve uygulamaların sınıf içi yansımalarını doğrudan gözlemleyebilmek amacıyla bir öğretmenin dersine katılım sağlanmış ve eğitim-öğretim sürecine dâhil olunmadan en arka sırada oturularak yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan Ö2 kodlu öğretmen ile yapılan görüşmeyi desteklemek ve araştırmacının sürece daha derinlemesine hâkim olmasını sağlamak amacıyla sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, araştırmacı tarafından

doğrudan yürütülmüştür. Mülteci öğrencisi bulunan 10 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin sınıf ortamında uygulamalı olarak incelenmesi amacıyla, yalnızca gözlem yapılmasına izin veren Ö2 kodlu öğretmenin dersine katılım sağlanmıştır.

Gerçekleştirilen gözlem, öğretmenin ders işlediği sınıfta alınan notlardan oluşmakta olup; öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç ana boyutta yapılandırılmıştır. Bu uygulamanın temel amacı, gözleme dayalı saha notları ile öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin birbiriyle örtüşmesini sağlamak ve bu iki veri setinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasına katkıda bulunmaktır.

Araştırmacı tarafından tutulan saha notları, hem Türkçe öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik tutumları ve ilişkilerini hem de sınıf yapısı, düzeni ve etkileşimlerine ilişkin önemli ipuçları sunmakta; böylece araştırma için nitelikli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Araştırmacının gözlem yaptığı sınıflara ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Gözlem Yapılan Sınıflara Ait Bilgiler

Sınıflar	Süre	Mülteci Öğrenci Sayısı (Sınıf Geneli)	Mülteci Öğrenci Sayısı (Sınıfta bulunan)	Uygulama Türü
Uygulama Sınıfı 1: 6/G	35' + 35'	7	4	Konuşma Sınavı
Uygulama Sınıfı 2: 6/E	35' + 35'	10	6	Konuşma Sınavı
Uygulama Sınıfı 3: 6/F	35'	12	4	Konuşma Sınavı
Uygulama Sınıfı 4: 6/G	35'	7	4	Dinleme Sınavı

Süreç/Uygulama

Araştırma süreci aşağıda sıralanmıştır:

1. Çalışmanın yürütüleceği grubun belirlenmesi,
2. Veri elde etme araçlarının belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması,
3. Formların hazırlanması,
4. Uygulamanın yapılması,
5. Adlandırma, kodlama ve ayıklama süreci,
6. Tema (kategori) geliştirme safhası,
7. Geçerlilik ve güvenilirlik sağlama süreci,
8. Raporlaştırma süreci.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilip nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Nitel çalışmalarda analiz süreci, çok miktardaki ham verinin azaltılarak özünün anlaşılması ve araştırılan olguyla ilgili mantıksal sonuç çıkarılması esasına dayanır (Patton, 1980/2014). Bu araştırmalarda yaygın olarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmaktadır. Yapılan çalışmada, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formundan elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayanarak metindeki kelimeleri daha küçük içerik kategorileriyle özetlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2015). İçerik analizi, insan davranışlarını ve bu davranışların altında yatan yapıyı daha derinlemesine anlamaya yönelik kullanılan bir tekniktir. Bu yöntemde özellikle kodlar, kategoriler ve temalar temel unsurlar olarak öne çıkar. Metin içerisindeki belirli sözcük ve ifadeler dikkate alınarak yapılan kodlamalar aracılığıyla içerikle ilgili kategoriler oluşturulur ve özetlenir. Bu süreç sonucunda elde edilen anlamlar arasında ilişkiler kurulmakta ve bu ilişkiler doğrultusunda mesajlara dair çıkarımlarda bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen veriler öncelikle yazıya dökülmüş ve okunarak belirli bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Kodlar bir araya getirilip düzenlenmiş ve aralarındaki ilişkiler doğrultusunda ortak temalara ayrılmıştır. Belirlenen kodlara ilişkin bireysel gelişim alanları belirlenmiş, böylece araştırma kapsamında mülteci öğrencilerin yaşadıkları güçlükler ve ihtiyaç duydukları destek alanları daha sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Kodlama süreci ve ortaya çıkan temaların sunumunda ise tablolardan faydalanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması süreci, beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması,
2. Tema (kategori) geliştirme aşaması,
3. Bireysel gelişim alanlarını belirleme aşaması,
4. Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması,
5. Raporlaştırma aşaması.

Görüşme yapılan her bir Türkçe öğretmeni, Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmış ve görüşme formlarından doğrudan alıntı yapılırken bu kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu şekilde düzenlenen bulgular, okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmuştur.

Araştırmacı Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, veri toplama sürecinin tüm aşamalarında etkin bir rol üstlenmiştir. Araştırmanın hem planlama hem de uygulama safhalarında aktif görev alan araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle bire bir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri, mülteci öğrencilere ilişkin deneyimleri ve sınıf içi uygulamaları derinlemesine incelenmiştir.

Bunun yanı sıra araştırmacı, kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik gözlemler gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin uyguladığı dinleme ve konuşma sınavlarına katılarak gözlem formları ile veri toplamıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı, tarafsız ve müdahale etmeyen bir gözlemci olarak sınıf ortamına katılım sağlamış; doğal sınıf atmosferinin bozulmamasına özen göstermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma süreci, geçerliği sağlamak amacıyla ayrıntılı olarak açıklanıp özetlenmiş olup, bu süreç Yıldırım ve şimşek (2021) tarafından belirtilen geçerlik ölçütlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, süreç boyunca yapılan işlemler ayrıntılı şekilde ele alınmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tüm veri toplama süreçleri boyunca etik ilkelere bağlı kalınmış, katılımcıların gönüllölük esasına dayalı olarak çalışmaya dâhil olmaları sağlanmış ve gizlilik ilkesi titizlikle gözetilmiştir.

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından 28.03.2025 tarihinde 03/26 sayılı karar numarasıyla etik kurul onayına alınmıştır. Araştırma sürecinin planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından analizine kadar tüm aşamalarda, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara tam uyum sağlanmıştir. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altındaki herhangi bir eylem bu süreçte gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma yazım sürecinde, bilimsel etik, alıntı kuralları ve araştırma etiğine tamamen uyulmuş ve toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Ayrıca, bu çalışma, başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde sınıfında mülteci öğrenci bulunan 10 Türkçe öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerine, beceri temelli Türkçe sınavlarına yönelik uyguladıkları pratiklere ve yapılan gözleme ait bulgulara yer verilmiştir. Görüşme ve gözlemden elde edilen verilerden hareketle ulaşılan kategoriler ve temalar, araştırma soruları dikkate alınarak açıklanmıştır.

Gözlem Bulguları

Gözlem Yapılan Sınıfın Fiziksel Ortamı ve Hazırlık

Öğretmen, sınıf düzenini konuşma sınavına uygun hâle getirmemiştir. Sınıf, kalabalık olması nedeniyle normal sıra düzeninde kalmıştır. Ancak öğrenciler, sınav kuralları hakkında bilgilendirilmiştir. Sınav sırasında dikkat dağıtıcı fiziksel unsurlar bulunmamaktadır.

Öğretmenin Sınav Uygulaması

Okul genelinde Türkçe zümresinin ortak kararı doğrultusunda, “Her öğretmen konuşma sınavı konularını kendisi belirleyecek; ancak tüm öğretmenler ortak bir konuşma sınavı değerlendirme ölçeği kullanacaktır.” kararı alınmıştır. Bu karar çerçevesinde öğretmen (Ö2), sınav konularını birkaç hafta öncesinden öğrencilere bildirmiş ve seçtikleri konuya yönelik hazırlık yapmaları istenmiştir. Belirlenen konuşma konuları şunlardır:

- Herhangi bir yemeğin tarifini anlatınız.
- Okuduğunuz herhangi bir kitabı özetleyiniz.
- Bir ünlü olsanız kim olurdunuz? Neden?
- Size göre en önemli meslek nedir? Neden?
- Anne-baba olmak mı daha zor, çocuk olmak mı?
- “İnsan yedisinde neyse yetmişinde de odur.” atasözü hakkında düşüncelerinizi anlatınız.

Sınav öncesinde, yoklamayı aldıktan sonra öğretmen sınav kurallarını hatırlatmış, konuşma süresinin 1-2 dakika arasında olması gerektiğini vurgulamış ve değerlendirme ölçeğini öğrencilere açıklamıştır. Ardından sınıf sessizleştirilmiş ve öğrenciler, sınıf

listesindeki sıraya göre tahtaya davet edilmiştir. Sırası geldiği hâlde kendini hazır hissetmeyen öğrencilere zaman tanınmış, bu öğrencilerin kendilerini hazır hissettiklerinde sınava katılabilecekleri belirtilmiştir. Sınav süresince öğretmen, konuşmacı öğrencilere moral verici sözler söylemiş; dinleyici öğrencilere ise konuşmacıların dikkatini bozmamaları gerektiğini vurgulayarak dikkat bozucu unsurların önüne geçilmiştir.

Konuşma esnasında heyecanlanan öğrenciler için öğretmen, konuyla ilgili kısa sohbetler ederek gerginliği azaltmaya çalışmıştır. Özellikle mülteci öğrenciler heyecanlandığında, öğretmen onların başarabileceğine yönelik cesaretlendirici açıklamalarda bulunmuş; konuşmaya ikna etmeye çalışmış, ancak konuşma başladığında hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Konuşmasını başarıyla tamamlayanlara geçen yıla kıyasla gelişim gösterdikleri söylenerek öğrenciler tebrik edilmiştir. Konuşmasını yalnızca bir kâğıda bakarak yapan öğrencilere ise yapıcı geri bildirimler verilmiş ve bu durumun bir sonraki sınavda tekrar edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrenciler belirlenen konu dışına çıkarak rastgele konular seçmiştir. Bu öğrenciler uyarılmış ve konu dışına çıkma nedenleri sorgulanmıştır.

Dinleme sınavı uygulanmadan önce sınıf ortamının sessizliği sağlanmış, ardından akıllı tahtada dinleme metninin yer aldığı sayfa açılmıştır. Sınav öncesi öğrencilere cevap kâğıtları dağıtılmış ve sınava ilişkin temel kurallar hatırlatılmıştır. Okuldaki tüm sınıflar, aynı gün ve aynı saatte, ortak bir dinleme metni üzerinden sınava tâbi tutulmuştur.

Dinleme sınavı soruları, Türkçe zümresi tarafından ortaklaşa hazırlanmış olup; soruların zorluk düzeyinin, yazılı sınavlarla dengeli olacak şekilde belirlendiği, görevli öğretmen tarafından araştırmacıya bildirilmiştir.

Dinleme metni öğrencilere toplam üç kez dinletilmiş ve bu süreçte, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yanıtlarını yazmaları gerektiği vurgulanmıştır. Sınav süresi sonunda cevap kâğıtları, sınıf listesine göre toplanmış; daha sonra doğru yanıtlar öğrencilere açıklanmıştır. Uygulama sırasında, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir ek açıklamada bulunulmamıştır.

Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler

Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup 'dilsel, sosyal, duygusal ve bilişsel' boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 4. *Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler Hakkında Görüşler*

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Dilsel	Dil yetersizliği	Türkçeyi yeterince bilmemek	Öğrenci Türkçe bilmediği için derste başarısız oluyor.	3
			Okuduğunu ve duyduğunu anlamama	Öğrenci soruyu veya metni anlayamıyor.	3
	Sosyal	Psikolojik ve sosyal etkenler	Akran zorbalığı ve içe kapanma	Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler dersten uzaklaşıyor	2
	Duygusal		Öz güven eksikliği ve umutsuzluk	Başarısızlık öz güveni kırıyor, Türkçeye karşı önyargı geliştiriliyor.	1
	Bilişsel	Sınıf içi disiplin ve dikkat	Derse ilgisizlik ve dikkat dağınıklığı	Türkçe bilmeyen öğrenciler derste huzur bozucu davranış sergiliyor.	2
	Sosyal	Sosyal uyum eksikliği	Farklı Milliyetten olmanın getirdiği uyumsuzluk	Farklı milletten oldukları için sosyalleşemiyorlar.	1
	Sosyal	Aile kaynaklı sorunlar	Ebeveyn ilgisizliği ve iletişim eksikliği	Aileler Türkçe bilmediği için iletişim kurulamıyor.	1
	Dilsel	Akademik başarı düşüklüğü	Yazılı anlatım ve yazma problemi	Yazma becerisi zayıf, sorulara yanıt veremiyor.	2
	Sosyal	Eğitsel ve sınıfsal sorunlar	Sınıf tekrarı ve yaş farkı	Sınıf tekrarı sonrası yaşça küçük öğrencilerle uyumsuzluk oluşuyor.	1

Tablo 4 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler isimli temada “dil yetersizliği, psikolojik ve sosyal etkenler, sınıf içi disiplin ve dikkat, sosyal uyum eksikliği, aile kaynaklı sorunlar, akademik başarı düşüklüğü, eğitsel ve sınıfsal sorunlar” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yetersizliğine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil yetersizliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5’te yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 5. Dil Yetersizliği

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Dilsel	Dil yetersizliği	Türkçeyi yeterince bilmemek	Öğrenci Türkçe bilmediği için derste başarısız oluyor.	3
			Okuduğunu ve duyduğunu anlamama	Öğrenci soruyu veya metni anlayamıyor.	3

Türkçe öğretmenlerinin dil yetersizliğine ilişkin görüşleri “Türkçeyi yeterince bilmemek” ve “okuduğunu ve duyduğunu anlamama” kategorileri altında toplanmıştır. Dil yetersizliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin okuduklarını anlamaması ve sorulara geçerli cevapları verememesi.”
(Ö,2)

“Türkçe yazılı sınavında karşılaşılan en büyük problem, çocuğun soruyu anlamamasıdır. Çocuğun soruyu anlayacak kelime dağarcığına sahip olmaması, beraberinde soruda kendisinden ne istendiğini de anlayamamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda sorulara ya alakasız cevaplar yazılıyor ya soru aynen cevap olarak yazılıyor (boş görünmemesi için) ya da tamamen boş bırakılıyor.” (Ö,4)

“Mülteci öğrenciler, Türkçeyi tam olarak bilmedikleri için derse olan ilgilerini zamanla kaybetmektedirler.” (Ö,7)

Türkçe Öğretmenlerinin Psikolojik ve Sosyal Etkenlere İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, psikolojik ve sosyal etkenlere ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanları, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo 6’da yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal ve duygusal’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 6. Psikolojik ve Sosyal Etkenler

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Sosyal	Psikolojik ve sosyal etkenler	Akran zorbalığı ve içe kapanma	Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler dersten uzaklaşıyor.	2

Tablo 6. (Devamı)

Duygusal	Öz güven eksikliği ve umutsuzluk	Başarısızlık öz güveni kırıyor, Türkçeye karşı önyargı geliştiriliyor.	1
----------	----------------------------------	--	---

Türkçe öğretmenlerinin psikolojik ve sosyal etkenlere ilişkin görüşleri “akran zorbalığı ve içe kapanma” ve “öz güven eksikliği ve umutsuzluk” kategorileri altında toplanmıştır. Psikolojik ve sosyal etkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Karşılaşılan sorunların en çoğu akran zorbalığı ile ilgilidir. Mülteci öğrenciler genellikle sınıf ortamlarında Türkçeyi yeterli düzeyde konuşamadıkları için, psikolojik olarak da akran zorbalığına da uğradıkları için, daha çok içine kapanıp derslerden de uzaklaşıyorlar.” (Ö,9)

“Mülteci öğrencilerimiz Türkçe dersinden başarısız oldukları için sınıfta kalma tehlikesi yaşıyorlar. Düşük not almak öz güvenlerini de ayrıca kırıyor ve Türkçeye karşı umutsuz ve ön yargılı eğilimler sergiliyorlar.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin ve Dikkate İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sınıf içi disiplin ve dikkate ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 7. Sınıf İçi Disiplin ve Dikkat

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Bilişsel	Sınıf içi disiplin ve dikkat	Derse ilgisizlik ve dikkat dağınıklığı	Türkçe bilmeyen öğrenciler derste huzur bozucu davranış sergiliyor.	2

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi disiplin ve dikkate ilişkin görüşleri ilişkin görüşleri “derse ilgisizlik ve dikkat dağınıklığı” kategorisi altında toplanmıştır. Sınıf içi disiplin ve dikkate ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Dersleri anlayamadıklarından dolayı, derse karşı ilgisiz, derslerde problem yaşayan, ders huzurunu bozucu davranışlarda bulunan öğrencilerin birçoğu mülteci öğrencilerdir.” (Ö,1)

“Mülteci öğrencilerin genelinin konuları anlamamaları, sınıfa uyum sağlayamamaları ve derste diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak şekilde hareket etmeleri sonucu hem öğretmen açısından hem de diğer öğrenciler açısından zorluk yaşanmaktadır.” (Ö,6)

Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Uyum Eksikliğine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sosyal uyum eksikliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 8. *Sosyal Uyum Eksikliği*

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Sosyal	Sosyal uyum eksikliği	Farklı Milliyetten olmanın getirdiği uyumsuzluk	Farklı milletten oldukları için sosyalleşemiyorlar.	1

Türkçe öğretmenlerinin sosyal uyum eksikliğine ilişkin görüşleri “farklı milliyetten olmanın getirdiği uyumsuzluk” kategorisi altında toplanmıştır. Sosyal uyum eksikliğine ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Farklı bir milliyetten oldukları için sosyalleşme problemleri oluşmaktadır.” (Ö,1)

Türkçe Öğretmenlerinin Aile Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, aile kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 9. Aile Kaynaklı Sorunlar

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Sosyal	Aile kaynaklı sorunlar	Ebeveyn ilgisizliği ve iletişim eksikliği	Aileler Türkçe bilmediği için iletişim kurulamıyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin aile kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri “ebeveyn ilgisizliği ve iletişim eksikliği” kategorisi altında toplanmıştır. Aile kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Aileleri yeteri kadar ilgili değil ve Türkçe iletişim kuramamaktan kaynaklı problemler yaşanmaktadır.” (Ö,1)

Türkçe Öğretmenlerinin Akademik Başarı Düşüklüğüne İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, akademik başarı düşüklüğüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10’da yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 10. Akademik Başarı Düşüklüğü

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Dilsel	Akademik başarı düşüklüğü	Yazılı anlatım ve yazma problemi	Yazma becerisi zayıf, sorulara yanıt veremiyor.	2

Türkçe öğretmenlerinin akademik başarı düşüklüğüne ilişkin görüşleri “yazılı anlatım ve yazma problemi” kategorisi altında toplanmıştır. Akademik başarı düşüklüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Karşılaşılan problem, yazma problemidir.” (Ö,5)

“Türkçe yazılı sınavında karşılaşılan en büyük problem, çocuğun soruyu anlamamasıdır.” (Ö,4)

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitsel ve Sınıfsal Sorunlara İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, eğitsel ve sınıfsal sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitsel ve Sınıfsal Sorunlar

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler	Sosyal	Eğitsel ve sınıfsal sorunlar	Sınıf tekrarı ve yaş farkı	Sınıf tekrarı sonrası yaşça küçük öğrencilerle uyumsuzluk oluşuyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin eğitsel ve sınıfsal sorunlara ilişkin görüşleri “sınıf tekrarı ve yaş farkı” kategorisi altında toplanmıştır. Eğitsel ve sınıfsal sorunlara ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Sınavlarının düşük olması, okuma yazma bilmemeleri, sınıf tekrarı yapmalarına sebebiyet veriyor. Bir sonraki sene kendilerinden yaşça küçük öğrenciler aralarında okumaları da birtakım problemler ortaya çıkarmaktadır.” (Ö,6)

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişim Sürecinde Karşılaşılan Durumlar

Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo 12’de yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel, sosyal, fiziksel ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Dil Becerilerinin Önemi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Bilişsel	Programın etkili yönleri	Dört temel becerinin katkısı	Dört temel beceri dili öğrenmeyi kolaylaştırır.	2
	Dilsel		İfade becerilerinin gelişimine katkı	Dil becerileri kendini ifade etmeyi sağlar.	1
	Sosyal		Uyum ve adaptasyona katkı	Dil becerileri uyumu kolaylaştırır.	1
	Sosyal	Türkçe öğretmenin rolü	Akademik formasyonun etkisi	Türkçe öğretmeni dil öğretiminde etkilidir.	2
	Bilişsel	Programın yetersiz yönleri	Programın soyut kalması	Program soyut olduğu için anlaşamıyor.	1

Tablo 12. (Devamı)

Dilsel		Okuma yazma bilmeyen öğrenciler	Mülteci öğrenciler okuma yazma bilmeden geliyor.	1
Bilişsel		Programın anadili Türkçe olanlara yönelik oluşu	Program mültecilere uygun değil.	1
Fiziksel	Programın uygulama koşulları	Kalabalık sınıf engeli	Sınıf mevcudu yüksekse bireysel destek zor.	1
Dilsel	Programın etkililiği ve uygulayıcılar	TÖMER gibi kurumsal çerçeve	Türkçeyi en iyi Türk öğretmenler öğretebilir.	1
Sosyal	Aile ve çevre desteği	Aile katılımının önemi	Aileler çocuklarını teşvik etmeli.	1

Tablo 12 incelendiğinde, “mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar” isimli temada “programın etkili yönleri, Türkçe öğretmenin rolü, programın yetersiz yönleri, programın uygulama koşulları, programın etkililiği ve uygulayıcılar, aile ve çevre desteği” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Programın Etkili Yönlerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine programın etkili yönlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanları, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Programın Etkili Yönleri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Bilişsel		Dört temel becerinin katkısı	Dört temel beceri dili öğrenmeyi kolaylaştırır	2
	Dilsel	Programın etkili yönleri	İfade becerilerinin gelişimine katkı	Dil becerileri kendini ifade etmeyi sağlar	1
	Sosyal		Uyum ve adaptasyona katkı	Dil becerileri uyumu kolaylaştırır	1

Türkçe öğretmenlerinin programın etkili yönlerine ilişkin görüşleri “dört temel becerinin katkısı”, “ifade becerilerinin gelişimine katkı”, “uyum ve adaptasyona katkı” kategorileri altında toplanmaktadır. Programın etkili yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Türkçe öğretiminin dört temel beceri şeklinde öğretilmesi, mülteci öğrencilerin dili daha rahat bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır.” (Ö,2)

“Programda yer alan dil becerilerinin mülteci öğrencilerin dilimizi öğrenmelerinde, kendini ifade edebilmelerinde faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle çevreye uyum ve adapte olmalarına etkisi olacağını düşünüyorum.” (Ö,3)

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeninin Rolüne İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, Türkçe öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 14’te sunulmuştur. Tablo 14’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 14. Türkçe Öğretmeninin Rolü

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Sosyal	Türkçe Öğretmeninin Rolü	Akademik formasyonun etkisi	Türkçe öğretmeni dil öğretiminde etkilidir	2

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri ‘akademik formasyonun etkisi’ kategorisi altında ele alınmıştır. Türkçe öğretmenin rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Eğer öğrenci yeterli düzeyde Türkçe konuşabiliyorsa Türkçe öğretmeni gelişmesi konusunda yardımcı olabilir.” (Ö,1)

“Türkçe öğretmenleri üniversitede Türkçe Dersi Öğretim Programı dersini alırken dil öğretimi programlarının da eğitimini almaktadırlar. Bu açıdan Türkçe öğretmenleri, mülteci öğrencilere Türkçe dil becerisinin kazandırılmasında etkin rol oynamaktadır.” (Ö,4)

Türkçe Öğretmenlerinin Programın Yetersiz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, programın yetersiz yönlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanları, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 15’te sunulmuştur. Tablo 15’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 15. Programın Yetersiz Yönleri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Bilişsel	Programın yetersiz yönleri	Programın soyut kalması	Program soyut olduğu için anlaşılamıyor.	1
	Dilsel		Okuma yazma bilmeyen öğrenciler	Mülteci öğrenciler okuma yazma bilmeden geliyor.	1
	Bilişsel		Programın, ana dili Türkçe olanlara yönelik oluşu	Program mültecilere uygun değil.	1

Türkçe öğretmenlerinin programın yetersiz yönlerine ilişkin görüşleri “programın soyut kalması”, “okuma yazma bilmeyen öğrenciler”, “programın ana dili Türkçe olanlara yönelik oluşu” kategorileri altında ele alınmıştır. Programın yetersiz yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Aslında program bu konuda verimlidir. Ancak maalesef ki mülteci çocukların çoğu okuma yazmayı ilkokulda öğrenememiş olarak bu kademeye geliyorlar. Ve programı uygulamak bireysel olarak mümkün olmuyor. Çünkü okuma yazmaları yok.” (Ö,5)

“Mülteci öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan dil becerileri soyut kalmakta ve anlamlandırma açısından zorluk çekmektedirler.” (Ö,6)

“Genel program ana dili Türkçe olan öğrencilere daha uygun şekilde hazırlandığı için mülteci öğrencilerle ayrıca ilgilenmek için süre kalmamaktadır ve bu konuda çok zorlanmaktayım.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Programın Uygulama Koşullarına İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, programın uygulama koşullarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve

bunların frekansları Tablo 16’da sunulmuştur. Tablo 16 ’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘fiziksel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 16. Programın Uygulama Koşulları

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Fiziksel	Programın Uygulama Koşulları	Kalabalık sınıf engeli	Sınıf mevcudu yüksekse bireysel destek zor	1

Türkçe öğretmenlerinin programın uygulama koşullarına ilişkin görüşleri “kalabalık sınıf engeli” kategorisi altında ele alınmıştır. Programın uygulama koşullarına ilişkin öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

“... sınıf mevcudu ile doğru orantılı bir şekilde çok fazla katkıda bulunabileceğini düşünmüyorum.” (Ö,1)

Türkçe Öğretmenlerinin Programın Etkililiği ve Uygulayıcılarına İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, programın etkililiği ve uygulayıcılarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 17’de sunulmuştur. Tablo 17’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 17. Programın Etkililiği ve Uygulayıcılar

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Dilsel	Programın etkililiği ve uygulayıcılar	TÖMER gibi kurumsal çerçeve	Türkçeyi en iyi Türk öğretmenler öğretebilir.	1

Türkçe öğretmenlerinin programın etkililiği ve uygulayıcılara ilişkin görüşleri “TÖMER gibi kurumsal çerçeve” kategorisi altında ele alınmıştır. Programın etkililiği ve uygulayıcılara ilişkin öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Mülteci öğrenciler ya da yabancı uyruklu öğrenciler olarak değerlendirdiğimiz ve Türkçe alan yazınında geniş yer bulan kavram ve insan profili hakkında ilgili akademik çalışmalar son zamanlarda oldukça yaygın ve etkili bir şekilde yapılmıştır. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminin gereklilikleri ve yöntemleri akademik olarak ortaya konmuş ve bu doğrultuda üniversitelerin TÖMER birimleri ile örgün ve yaygın eğitim kurumları bu konuda yetkili kılınmıştır. Bir dilin yeterliliklerini ve dil ediniminin gerekliliklerini sınıflandıran uluslararası çerçeve programa bağlı kalarak Türkçenin de yabancı bir dil olarak Türk olmayan yabancı öğrencilere öğretimi amaç edinilmiştir. Lakin bundan bağımsız olarak fakat bağlantılı bir şekilde kendi ülkelerindeki çeşitli sebeplerden kaçarak ülkemizde mülteci konumunda bulunan yabancı uyruklulara da Türkçenin ikinci bir dil olarak öğretimi zorunlu kılınmıştır. Bu konuda yetkili mercilerin aldığı karar son derece önemlidir. Türkçe ancak ve ancak kendi ülkesinde en iyi biçimde öğretilir; Türkçeyi en iyi, ana dili Türkçe olan ve bu konuda akademik yeterliliği olan Türk hocalar öğretebilir ve dilimizin gelişimi ancak bu yolla sağlanabilir.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Aile ve Çevre Desteğine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, aile ve çevre desteğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 18’de sunulmuştur. Tablo 18’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 18. Aile ve Çevre Desteği

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar	Sosyal	Aile ve Çevre Desteği	Aile katılımının önemi	Aileler çocuklarını teşvik etmeli	1

Türkçe öğretmenlerinin aile ve çevre desteğine ilişkin görüşleri “aile katılımının önemi” kategorisi altında ele alınmıştır. Aile ve çevre desteğine ilişkin öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

“...tüm mülteci ailelerin de çocuklarını bu eğitime katılması konusunda teşvik etmesi gerekmektedir.” (Ö,9)

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavı Performansı

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Tablo 19’da sunulmuştur. Tablo 19’da yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 19. *Türkçe Öğretmenlerinin, Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Dilsel	Dil yeterliliğine bağlı başarı farkı	Türkçeye hâkim öğrencilerin avantajı	Türkçe bilen öğrenciler sınavda başarılı.	3
			Türkçeye yeterince hâkim olmayanların zorlanması	Türkçe bilmeyenler dinlediğini anlamakta ve aktarmakta zorlanıyor.	6
		Yazıya aktarma güçlüğü	Dinlenen yazıya dökememe	Anladıklarını yazıya/söze dökmede zorlanıyorlar.	5
	Bilişsel	Dilsel çeşitlilik	Köken farklılığına göre başarı farkı	Türkmen öğrenciler daha başarılı, Arap öğrenciler daha zorlanıyor.	1
		Soyut kavramlarda zorlanma	Üst düzey düşünme becerilerinde başarısızlık	Ana fikir ve mecaz içeren sorulara cevap veremiyorlar.	2
		Sınav türünün etkisi	Sözlü sorularda daha başarılı olma	Sorular sözlü sorulursa daha iyi performans gösteriyorlar.	1

Tablo 19 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı isimli temada, “dil yeterliliğine bağlı başarı farkı, yazıya aktarma güçlüğü, dilsel çeşitlilik, soyut kavramlarda zorlanma, sınav türünün etkisi” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yeterliliğine Bağlı Başarı Farkına İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil yeterliliğine bağlı başarı farkına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 20’de sunulmuştur. Tablo 20’de yer alan alt temalar, bireysel gelişim

alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 20. Dil Yeterliliğine Bağlı Başarı Farkı

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Dilsel	Dil yeterliliğine bağlı başarı farkı	Türkçeye hâkim öğrencilerin avantajı	Türkçe bilen öğrenciler sınavda başarılı.	3
			Türkçeye yeterince hâkim olmayanların zorlanması	Türkçe bilmeyenler dinlediğini anlamakta ve aktarmakta zorlanıyor.	6

Türkçe öğretmenlerinin dil yeterliliğine bağlı başarı farkına ilişkin görüşleri “Türkçeye hâkim öğrencilerin avantajı”, “Türkçeye yeterince hâkim olmayanların zorlanması”, kategorileri altında toplanmaktadır. Dil yeterliliğine bağlı başarı farkına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Türkçe diline hâkim öğrenciler dışında çok başarılı değiller.” (Ö,1)

“Mülteci öğrencileri iki kısımda incelememiz gerekiyor: İlk kısımda yer alan öğrenciler, gerçekten Türkçeye Türk öğrenciler gibi hâkimler. Dinleme sınavlarında bu öğrenciler hiçbir problem oluşturmuyorlar. Genel olarak bu öğrenciler ya Türkiye’de doğmuşlar ya da küçükken Türkiye’ye gelmişler. Bu öğrencilerin genelde evlerinde de iletişim dili olarak Türkçe kullanılıyor. Diğer kısımda yer alan öğrenciler ise Türkçe dil becerileri anlamında gerçekten problem yaşadığımız kesimde yer alan öğrenciler. Bu öğrenciler ya sonradan Türkiye’ye gelmiş ya da evinde ve çevresinde hiç Türkçe kullanmayan kişilerle iletişim hâlinde.” (Ö,2)

“Mülteci öğrencilerimizin dinleme sınavındaki başarı düzeyleri şu şekildedir: Bir kısım öğrencimiz zaten Türkiye’de doğup büyümüş ve dili hem konuşabiliyor hem de anlayabiliyor olduğundan güzel başarılar elde etmekte. Fakat büyük bir çoğunluk burada doğup büyümüş olsa da, dili yeterince öğrenemediği için aynı başarıyı yakalayamamakta.” (Ö,4)

Türkçe Öğretmenlerinin Yazıya Aktarma Güçlüğüne İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, yazıya aktarma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 21’de sunulmuştur. Tablo 21’de yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma,

araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 21. Yazıya Aktarma Güçlüğü

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Dilsel	Yazıya aktarma güçlüğü	Dinlenen yazıya dökememe	Anladıklarını yazıya/söze dökmede zorlanıyorlar.	5

Türkçe öğretmenlerinin yazıya aktarma güçlüğüne ilişkin görüşleri “dinlenen yazıya dökememe” kategorisi altında toplanmıştır. Yazıya aktarma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bu öğrenciler dinleme sınavında dinlediklerini anlasa da yazılı kağıda geçirmekte zorlanmaktadırlar.” (Ö,2)

“Mülteci öğrencilerin genel bir çoğunluğu dinlerken anlama problemi yaşamaktadır ve hâliyle yarım anladıklarını yazıya dökme, bir bütün oluşturabilmek, onlar açısından zor olmaktadır. Genel bir anlama ve anlatma problemi yaşamaktadırlar.” (Ö,6)

“Mülteci öğrencilerin çoğunluğu, dinlediğini anlama konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Bu sebeple bu öğrenciler, anlayamadıkları metni yazıya da geçirememektedirler. Mülteci öğrencilerin büyük bir kısmının dinleme sınavındaki başarısı maalesef düşüktür.” (Ö,7)

“Öğrenciler genellikle dinlediklerini algılamakta ancak anladıklarını yazıya ya da söze dökmede sorun yaşamaktadırlar.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dilsel çeşitliliğe ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Dilsel Çeşitlilik

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Dilsel	Dilsel çeşitlilik	Köken farklılığına göre başarı farkı	Türkmen öğrenciler daha başarılı, Arap öğrenciler daha zorlanıyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin dilsel çeşitliliğe ilişkin görüşleri “köken farklılığına göre başarı farkı” kategorisi altında toplanmıştır. Dilsel çeşitliliğe ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Türkmen öğrenciler bu konuda kendilerini daha iyi ifade edebilirlerken Arap öğrenciler bu konuda istendik performansı yeterli düzeyde sunamayabilmektedir.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Soyut Kavramlarda Zorlanmaya İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 23’te sunulmuştur. Tablo 23’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 23. Soyut Kavramlarda Zorlanma

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Bilişsel	Soyut kavramlarda zorlanma	Üst düzey düşünme becerilerinde başarısızlık	Ana fikir ve mecaz içeren sorulara cevap veremiyorlar.	2

Türkçe öğretmenlerinin soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin görüşleri “üst düzey düşünme becerilerinde başarısızlık” kategorisi altında toplanmıştır. Soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...ama ana fikir gibi soyut ve mecazi kavram sorularında genelde yanlış yapıyorlar.” (Ö,5)

“Mülteci öğrencilerimiz günlük hayatta yer alan, tek cevabı olan basit sorulara kolaylıkla cevap verebiliyorlar ancak üst düzey düşünme becerisi gerektiren daha zor soruları anlamakta zorlanıp cevap veremiyorlar.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Türünün Etkisine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sınav türünün etkisine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 24’te sunulmuştur. Tablo 24’te yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 24. Sınav Türünün Etkisi

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavı performansı	Bilişsel	Sınav türünün etkisi	Sözlü sorularda daha başarılı olma	Sorular sözlü sorulursa daha iyi performans gösteriyorlar.	1

Türkçe öğretmenlerinin sınav türünün etkisine ilişkin görüşleri “sözlü sorularda daha başarılı olma” kategorisi altında toplanmıştır. Sınav türünün etkisine ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Dinleme sınavlar nispeten daha iyi, eğer soruları sözlü olarak sorarsak okuma bilmeyen de fikrini söyleyebiliyor.” (Ö,5)

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavı Performansı

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Tablo 25’te sunulmuştur. Tablo 25’te yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel, sosyal ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 25. Türkçe Öğretmenlerinin, Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Bilişsel	Başarı düzeyleri	Genel başarı düşüklüğü	Türk öğrencilere göre başarı düzeyleri düşük.	1
			Kısmi başarı gösteren öğrenciler	Bazı mülteci öğrenciler oldukça başarılı.	1
	Dilsel	Dil becerilerine bağlı ifade sorunları	Cümle kurma ve sözcük seçiminde zorlanma	Cümle kurmakta, sözcük seçmekte ve eklerde zorlanıyorlar.	3
			Grammer yapısına hâkim olamama	Dil bilgisi eksikliği nedeniyle kendini ifade edememe	2
	Bilişsel	Hazırlık ve anlama sorunları	Sınav konusunu anlayamama ve araştırma eksikliği	Sınav konusunu anlayamıyor, araştırma yapamıyor.	1
			Kelimeleri anlamada ve telaffuzda güçlük	Kelimeleri anlayamama ve telaffuz edememe	1

Tablo 25. (Devamı)

Sosyal	Psikolojik ve sosyal etmenler	Akran baskısı ve çekingenlik	Kendini ifade etmekten çekiniyor, akran zorbalığı etkili.	2
Sosyal	Sosyokültürel farklılıklar	Yetiştirilme tarzının etkisi	Yetiştirilme tarzı konuşma sınavını etkiliyor.	1
Bilişsel	Düzeğe uygunluk	Basit konularda başarılı, yorumda zorlanma	Basit soruları cevaplıyor ama yorum yapamıyor.	1
Bilişsel	Görelî başarı	Konuşma sınavlarının daha iyi geçtiği durumlar	Konuşma sınavları diğer sınavlara göre daha iyi geçiyor.	1

Tablo 25 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı isimli temada “başarı düzeyleri, dil becerilerine bağlı ifade sorunları, hazırlık ve anlama sorunları, psikolojik ve sosyal etmenler, sosyokültürel farklılıklar, düzeğe uygunluk, görelî başarı” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Başarı Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, başarı düzeylerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 26’da sunulmuştur. Tablo 26’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 26. Başarı Düzeyleri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Bilişsel	Başarı düzeyleri	Genel başarı düşüklüğü	Türk öğrencilere göre başarı düzeyleri düşük.	1
			Kısmi başarı gösteren öğrenciler	Bazı mülteci öğrenciler oldukça başarılı.	1

Türkçe öğretmenlerinin başarı düzeylerine ilişkin görüşleri “genel başarı düşüklüğü” ve “kısmi başarı gösteren öğrenciler” kategorisi altında toplanmıştır. Başarı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Türk öğrencilere oranla başarı seviyeleri daha düşüktür. Aralarında oldukça başarılı öğrenciler de vardır. Ortalama olarak 10 mülteci öğrenciden 3’ü başarılı diyebilirim.” (Ö,1)

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerine Bağlı İfade Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil becerilerine bağlı ifade sorunlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 27’de sunulmuştur. Tablo 27’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 27. Dil Becerilerine Bağlı İfade Sorunları

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Dilsel	Dil becerilerine bağlı ifade sorunları	Cümle kurma ve sözcük seçiminde zorlanma	Cümle kurmakta, sözcük seçmekte ve eklerde zorlanıyorlar.	3
			Grammer yapısına hâkim olamama	Dil bilgisi eksikliği nedeniyle kendini ifade edememe	2

Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerine bağlı ifade sorunlarına ilişkin görüşleri “cümle kurma ve sözcük seçiminde zorlanma” ve “gramer yapısına hakim olamama” kategorileri altında toplanmıştır. Dil becerilerine bağlı ifade sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Mülteci öğrencilerin konuşma sınavında kendini ifade edemedikleri, dilin gramer yapısındaki eksikleri kavrayamadıkları için yeteri performansı gösteremediklerini gözlemledim.” (Ö,3)

“Mülteci öğrencilerin genel bir çoğunluğu, bağlama uygun sözcük seçiminde zorluk çekmektedir. Cümle kurma becerileri zayıftır. Ekler konusunda bir eksiklik yaşamaktalar ve sözcükler konusunda bir kavram eksikliği var. Bu sebeplerle konuşma becerileri düşüktür.” (Ö,6)

“Mülteci öğrenciler konuşma sınavında konunun amacına uygun cümleler kuramamakla birlikte cümleye uygun ek getirmekte de zorlanmaktadırlar.” (Ö,7)

Türkçe Öğretmenlerinin Hazırlık ve Anlama Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, hazırlık ve anlama sorunlarına yönelik görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanları, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 28’de sunulmuştur. Tablo 28’de yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 28. Hazırlık ve Anlama Sorunları

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Bilişsel	Hazırlık ve anlama sorunları	Sınav konusunu anlayamama ve araştırma eksikliği	Sınav konusunu anlayamıyor, araştırma yapamıyor.	1
	Dilsel		Kelimeleri anlamada ve telaffuzda güçlük	Kelimeleri anlayamama ve telaffuz edememe	1

Türkçe öğretmenlerinin hazırlık ve anlama sorunlarına ilişkin görüşleri “sınav konusunu anlayamama ve araştırma eksikliği” ve “kelimeleri anlamada ve telaffuzda güçlük” kategorileri altında toplanmıştır. Hazırlık ve anlama sorunlarına ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Konuşma sınavlarında çocuklar, verilen konuyu -açıklanmasına rağmen- anlayamayabiliyorlar. Sınavın konusu ile ilgili yapılması gereken araştırmanın nasıl yapılacağını bilemiyorlar. Bu durumda sınav anında ya hiç hazırlanmamış ya da hazırlansa da kendini ifade edemeyen öğrencilerle karşılaşmaktayız. Kelimeleri anlamada, telaffuz etmede sorunlar yaşamaktalar.” (Ö,4)

Türkçe Öğretmenlerinin Psikolojik ve Sosyal Etmenlere İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, psikolojik ve sosyal etmenlere ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 29’da sunulmuştur. Tablo 29’da yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 29. Psikolojik ve Sosyal Etmenler

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Sosyal	Psikolojik ve sosyal etmenler	Akran baskısı ve çekingenlik	Kendini ifade etmekten çekiniyor, akran zorbalığı etkili.	2

Türkçe öğretmenlerinin psikolojik ve sosyal etmenlere ilişkin görüşleri “akran baskısı ve çekingenli” kategorisi altında toplanmıştır. Psikolojik ve sosyal etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yine bu kapsamdaki öğrenciler genellikle kendilerini sözlü olarak ifade etmekten çekinmektedirler.” (Ö,8)

“Psikolojik olarak akran zorbalığına uğradıkları için kendilerini de ifade edemiyorlar ve bu da akademik olarak onlara başarısızlık getiriyor.” (Ö,9)

Türkçe Öğretmenlerinin Sosyokültürel Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sosyokültürel farklılıklara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 30’da sunulmuştur. Tablo 30’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 30. Sosyokültürel Farklılıklar

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Sosyal	Sosyokültürel farklılıklar	Yetiştirilme tarzının etkisi	Yetiştirilme tarzı konuşma sınavını etkiliyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin sosyokültürel farklılıklara ilişkin görüşleri “yetiştirilme tarzının etkisi” kategorisi altında toplanmıştır. Sosyokültürel farklılıklara ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Dili yeterli düzeyde edinememiş olmaları yanında yetiştirilme tarzları da konuşma sınavlarındaki başarısızlığın temel sebebi olabilmektedir.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Düzeye Uygunluğa İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, düzeye uygunluğa ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo

31’de sunulmuştur. Tablo 31’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 31. Düzeye Uygunluk

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Bilişsel	Düzeye uygunluk	Basit konularda başarılı, yorumda zorlanma	Basit soruları cevaplıyor ama yorum yapamıyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin düzeye uygunluğa ilişkin görüşleri “basit konularda başarılı, yorumda zorlanma” kategorisi altında toplanmıştır. Düzeye uygunluğa ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Mülteci öğrencilerimiz günlük hayatta yer alan, tek cevabı olan basit sorulara kolaylıkla cevap verebiliyorlar ve bu konuda konuşma yapabiliyorlar ancak daha yorum içerikli, eleştiri içerikli ve daha karmaşık konular hakkında konuşma yapamıyorlar.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Görelî Başarıya İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, görelî başarıya ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 32’de sunulmuştur. Tablo 32’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 32. Görelî Başarı

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavı performansı	Bilişsel	Görelî başarı	Konuşma sınavlarının daha iyi geçtiği durumlar	Konuşma sınavları diğer sınavlara göre daha iyi geçiyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin görelî başarıya ilişkin görüşleri “konuşma sınavlarının daha iyi geçtiği durumlar” kategorisi altında toplanmıştır. Görelî başarıya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Konuşma sınavı, dinleme sınavına ve yazılı sınava göre daha iyi geçiyor ve daha yüksek notlar alıyorlar.” (Ö,10)

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavı Performansı

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Tablo 33’te sunulmuştur. Tablo 33’te yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel, sosyal, ve bilişsel’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 33. *Türkçe Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavındaki Başarı Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Dilsel	Dil yeterliliği eksikliği	Okuduğunu anlama sorunu	Sınav sorularını anlamadıkları için düşük not alıyorlar.	2
			Yazılı anlatım ve yazım becerilerinde yetersizlik	Yazılı anlatımda zorlanıyor, yazım kurallarını uygulayamıyor.	2
	Sosyal	Sosyokültürel etkiler	Ev içi dil kullanımı	Evde Arapça konuşulduğu için yazılı ifadede zorlanıyorlar.	1
	Bilişsel	Sınav türüne bağlı zorluklar	Açık uçlu sorulara yanıt verme güçlüğü	Açık uçlu soruları anlamakta ve yanıtlamakta zorlanıyorlar.	1
				Ek Türkçe eğitimi almamaları başarılarını düşürüyor.	1
		Soyut kavramlarda zorlanma	Somut ve soyut kavram ayrımı yapamama	Soyut konuları anlamakta zorlanıyorlar.	1
		Dil bilgisi becerilerinde eksiklik	Dil bilgisi sorularını anlayamama	Dil bilgisi ve üst düzey soruları anlayamıyorlar.	2
		Yetersiz ifade stratejileri	Kopyalama eğilimi	Sorunun aynısını tekrar yazma eğilimindedir.	1

Tablo 33 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı isimli temada “dil yeterliliği eksikliği, sosyokültürel etkiler, sınav türüne bağlı zorluklar, eğitim ve destek eksikliği, soyut kavramlarda zorlanma, dil bilgisi becerilerinde eksiklik, yetersiz ifade stratejileri” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Yeterliliği Eksikliğine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil yeterliliği eksikliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 34’te sunulmuştur. Tablo 34’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 34. Dil Yeterliliği Eksikliği

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Dilsel	Dil yeterliliği eksikliği	Okuduğunu anlama sorunu	Sınav sorularını anlamadıkları için düşük not alıyorlar.	2
			Yazılı anlatım ve yazım becerilerinde yetersizlik	Yazılı anlatımda zorlanıyor, yazım kurallarını uygulayamıyor.	2

Türkçe öğretmenlerinin dil yeterliliği eksikliğine ilişkin görüşleri “okuduğunu anlama sorunu” ve “yazılı anlatım ve yazım becerilerinde yetersizlik” kategorileri altında toplanmıştır. Dil yeterliliği eksikliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okuma yazma bilmeyen mülteci öğrenciler, yazılı sınavlarda sınav sorularını anlamadıkları için genelde geçer notun altında puanlar alıyorlar.” (Ö,2)

“Öğrenciler daha dilimizi bilmediği için yapılan hiçbir Türkçe sınavında başarı sergileyemiyorlar. Okuduğunu anlamayan, kâğıda sadece boş boş bakan bir kitle mevcut.” (Ö,3)

“Dil bilgisi, okuduğunu anlama ve anladığını aktarma noktasında sıkıntı çeken pek çok öğrenci bulunmaktadır. Bu sebeple Türkçe sınavlarında da seviye olarak çok düşükler.” (Ö,7)

“Mülteci öğrencilerimiz de yine dili sonradan edindikleri için yazım ve noktalama kurallarını yeterli düzeyde işletememekte, yazma ile ilgili alfabe konusunda sorunlar yaşamaktadır.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Sosyokültürel Etkilere İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sosyokültürel etkilere ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların

frekansları Tablo 35’te sunulmuştur. Tablo 35’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 35. Sosyokültürel Etkiler

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Sosyal	Sosyokültürel etkiler	Ev içi dil kullanımı	Evde Arapça konuşulduğu için yazılı ifadede zorlanıyorlar.	1

Türkçe öğretmenlerinin sosyokültürel etkilere ilişkin görüşleri “ev içi dil kullanımı” kategorisi altında toplanmıştır. Sosyokültürel etkilere ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Ailede Arapça, dışarıda Türkçe ile yaşayan bu öğrenciler kendilerini yazılı olarak ifade etmekte de zorlanmaktadır.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Türüne Bağlı Zorluklara İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, sınav türüne bağlı zorluklara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 36’da sunulmuştur. Tablo 36’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 36. Sınav Türüne Bağlı Zorluklar

Tema	Bilişsel	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Bilişsel	Sınav Türüne Bağlı Zorluklar	Açık uçlu sorulara yanıt verme güçlüğü	Açık uçlu soruları anlamakta ve yanıtlamakta zorlanıyorlar.	1

Türkçe öğretmenlerinin sınav türüne bağlı zorluklara ilişkin görüşleri “açık uçlu sorulara yanıt verme güçlüğü” kategorisi altında toplanmıştır. Sınav türüne bağlı zorluklara ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Yazılı sınavlar yeni ölçme ve değerlendirme sistemi gereği açık uçlu ya da kısa cevaplı maddelerle yazılmakta ve sadece yazma ve okuma becerilerindeki yeterlilikleri ölçülmek için kullanılmaktadır. Dil bilgisi soruları artık sınava yansıtılmamaktadır.” (Ö,8)

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim ve Destek Eksikliğine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, eğitim ve destek eksikliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 37’de sunulmuştur. Tablo 37’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 37. Eğitim ve Destek Eksikliği

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Bilişsel	Eğitim ve destek eksikliği	Ek Türkçe eğitimi yetersizliği	Ek Türkçe eğitimi almamaları başarılarını düşürüyor.	1

Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve destek eksikliğine ilişkin görüşleri “ek Türkçe eğitimi yetersizliği” kategorisi altında toplanmıştır. Eğitim ve destek eksikliğine ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Kapsayıcı eğitim dâhilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe yazılılarındaki başarı düzeyleri maalesef ki beklenen başarı oranının çok altındadır. Bunun sebeplerinden birisinin de mülteci öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemesi ve yeterli düzeyde ek Türkçe eğitimi almamalarından kaynaklandığını düşünüyorum.” (Ö,9)

Türkçe Öğretmenlerinin Soyut Kavramlarda Zorlanmaya İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 38’de sunulmuştur. Tablo 38’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 38. Soyut Kavramlarda Zorlanma

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Bilişsel	Soyut kavramlarda zorlanma	Somut ve soyut kavram ayrımı yapamama	Soyut konuları anlamakta zorlanıyorlar.	1

Türkçe öğretmenlerinin soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin görüşleri “somut ve soyut kavram ayrımı yapamama” kategorisi altında toplanmıştır. Soyut kavramlarda zorlanmaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Öğrenciler somut konuları bile anlamakta zorluk çekmektedirler. Dil bilgisi gibi konular sezdirme yoluyla öğretim sağlansa dahi, bilgi eksikliğinden dolayı soyut konuları anlamakta oldukça zorlanmaktadırlar. Bu durum sınavlarının düşük olmasına sebebiyet vermektedir.” (Ö,6)

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Becerilerinde Eksikliğe İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil bilgisi becerilerinde eksikliğe ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 39’da sunulmuştur. Tablo 39’da yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 39. Dil Bilgisi Becerilerinde Eksiklik

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Bilişsel	Dil bilgisi becerilerinde eksiklik	Dil bilgisi sorularını anlayamama	Dil bilgisi ve üst düzey soruları anlayamıyorlar.	2

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi becerilerinde eksikliğe ilişkin görüşleri “dil bilgisi sorularını anlayamama” kategorisi altında toplanmıştır. Dil bilgisi becerilerinde eksikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Dil bilgisi, okuduğunu anlama ve anladığını aktarma noktasında sıkıntı çeken pek çok öğrenci bulunmaktadır.” (Ö,7)

“Bu öğrencilerin el yazılarını okumakta çok zorlanmaktayım. Çocuklar diğer alanlarda olduğu gibi yazma alanında da üst düzey soruları ve dil bilgisine yönelik soruları anlamıyorlar.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Yetersiz İfade Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, yetersiz ifade stratejilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 40’ta sunulmuştur. Tablo 40’ta yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘bilişsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma,

araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 40. Yetersiz İfade Stratejileri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavı performansı	Bilişsel	Yetersiz ifade stratejileri	Kopyalama eğilimi	Sorunun aynısını tekrar yazma eğilimindeler.	1

Türkçe öğretmenlerinin yetersiz ifade stratejilerine ilişkin görüşleri “kopyalama eğilimi” kategorisi altında toplanmıştır. Yetersiz ifade stratejilerine ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

“Genelde sorunun aynısını bakarak tekrar yazma eğilimindeler.” (Ö,10)

Türkçe Dinleme, Konuşma ve Yazma Sınav Performansına İlişkin Ortak Bulgular

Dilsel Alan

- *Dil yeterliliğine bağlı başarı farkı:* Türkçeye hâkim öğrenciler sınavlarda daha başarılı olurken, yeterli dil becerisine sahip olmayan öğrenciler dinlediğini, okuduğunu ve düşündüğünü ifade etmekte zorlanmaktadır.
- *İfade etme güçlükleri:* Cümle kurma, sözcük seçme, ek kullanımı ve dil bilgisi yapılarında zorlanma yaygındır. Telaffuz hataları ve kelime anlamını kavrayamama da başarısızlıkta etkilidir.
- *Yazıya aktarma becerisi:* Dinleme ve konuşma sınavlarında anladıklarını yazıya dökmeye, yazılı sınavlarda ise yazım kuralları ve imla konusunda yetersizlikler gözlenmektedir.
- *Okuduğunu anlama sorunları:* Yazılı sınavlarda soruları anlamada güçlük yaşanmakta, özellikle açık uçlu soruların çözümünde başarısızlık oranı artmaktadır.
- *Dilsel çeşitlilik kaynaklı farklar:* Türkmen kökenli öğrenciler genellikle daha başarılı olurken, Arapça konuşan öğrenciler daha fazla zorlanmaktadır.
- *Ev içi dil kullanımı:* Evde Türkçe yerine Arapça konuşulması, yazılı ifade ve genel dil gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bilişsel Alan

- *Soyut kavramlarda zorlanma:* Ana fikir bulma, mecaz anlamı kavrama, yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda başarısızlık görülmektedir.

- *Sınav türüne bağlı performans farkı:* Sözlü sınavlarda, yazılı sınavlara kıyasla daha iyi performans gösterilmektedir. Basit ve somut konularda başarılı olunmasına karşın, yorum gerektiren sorularda zorlanılmaktadır.
- *Eğitim ve destek eksikliği:* Ek Türkçe eğitiminin yetersizliği, öğrencilerin akademik başarılarını düşürmektedir.
- *Dil bilgisi becerilerinde eksiklik:* Dil bilgisi sorularını anlamada ve çözmede zorlanılmakta, üst düzey sorularda başarısızlık oranı yüksektir.
- *Yetersiz ifade stratejileri:* Özellikle yazılı sınavlarda, soruyu kopyalama eğilimi gözlenmektedir.

Sosyal ve Psikolojik Alan

- *Akran baskısı ve çekingenlik:* Bazı öğrenciler kendini ifade etmekten çekinmekte, akran zorbalığı konuşma sınavı performansını olumsuz etkilemektedir.
- *Sosyokültürel farklılıklar:* Farklı yetiştirilme tarzları, özellikle sözlü sınavlarda performans farklılıklarına yol açmaktadır.
- *Motivasyon ve güven sorunu:* Dil becerilerindeki yetersizlik ve sosyal etkileşim eksikliği, öğrencilerin derse katılım isteğini azaltmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecine yönelik çözüm önerileri Tablo 41’de sunulmuştur. Tablo 41’de yer alan alt temalar, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel, sosyal, dilsel ve duygusal’ boyutlar altında sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 41. Kapsayıcı Eğitim Sürecine Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri	Sosyal	Aileye yönelik öneriler	Aileler bilinçlendirilmeli, Türkçe kullanımı teşvik edilmeli.	2
		Uyum sınıfı/ayrı sınıf önerisi	Öğrenciler ayrı sınıfta dil eğitimi almalı.	3
	Dilsel	Türkçeye öncelik veren program önerisi	Türkçe öğretimine öncelik verilerek özel zaman ayrılmalı.	2
		Temel beceri kazandırma	Okuma-yazma ve konuşma becerileri kazandırılmalı.	3

Tablo 41. (Devamı)

			Kelime dağarcığı ve iletişim becerileri	Kelime bilgisi ve iletişim becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmalı.	1
Duygusal	Psikososyal destek önerileri		Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri	Akran zorbalığına karşı psikolojik destek sağlanmalı.	2
Dilsel	Öğretim sürecine yönelik öneriler		Ek Türkçe dersleri ve yoğunlaştırılmış kurslar	Yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri verilmeli.	2
			Destekleme eğitiminin temele dayandırılması	Destekleme eğitimi okuma yazma temelli olmalı.	1

Tablo 41 incelendiğinde, “kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri” isimli temada “aileye yönelik öneriler, dil eğitimi önerileri, psikososyal destek önerileri, öğretim sürecine yönelik öneriler” alt temalarının olduğu görülmektedir.

İlgili temaya ait alt temalardan elde edilen bireysel gelişim alanları, kategoriler, kodlar ve kodlara ait frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Aileye Yönelik Önerileri

Türkçe öğretmenlerine, aileye yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 42’de sunulmuştur. Tablo 42’de yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘sosyal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 42 Aileye Yönelik Öneriler

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri	Sosyal	Aileye yönelik öneriler	Aile bilgilendirme ve iletişim artırımı	Aileler bilinçlendirilmeli, Türkçe kullanımı teşvik edilmeli.	2

Türkçe öğretmenlerinin aileye yönelik önerileri “aile bilgilendirme ve iletişim artırımı” kategorisi altında toplanmıştır. Aileye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Aileler bilinçlendirilebilir. Türkçe dil desteği sağlanabilir. Ailelerle iletişim artırılabilir.” (Ö,1)

“Mülteci öğrencilerin ailelerine, aile içinde Türkçe kullanımının önemini gereği hakkında bilgilendirmeler ve uyarılar yapılabilir.” (Ö,2)

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Eğitimi Önerilerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, dil eğitimine yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 43’te sunulmuştur. Tablo 43’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘dilsel’ boyut altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 43. Dil Eğitimi Önerileri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri	Dilsel	Dil eğitimi önerileri	Uyum sınıfı/ayrı sınıf önerisi	Öğrenciler ayrı sınıfta dil eğitimi almalı.	3
			Türkçeye öncelik veren program önerisi	Türkçe öğretilmesine öncelik verilerek özel zaman ayrılmalı.	2
			Temel beceri kazandırma	Okuma-yazma ve konuşma becerileri kazandırılmalı.	3
			Kelime dağarcığı ve iletişim becerileri	Kelime bilgisi ve iletişim becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmalı.	1

Türkçe öğretmenlerinin dil eğitimi önerileri “uyum sınıfı/ayrı sınıf önerisi”, “Türkçeye öncelik veren program önerisi”, “temel beceri kazandırma” ve “kelime dağarcığı ve iletişim becerileri” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin dil eğitimi önerilerinden bazıları şöyledir:

“Yapılacak durum ise Türkçe konularını öğretmekten çok dilimizi onlara öğretecek vakitler sunmak ya da onların dilinden anlayabileceği bir eğitim sistemine tabi tutmak.” (Ö,3)

“Bu problemlere yönelik olarak çözüm, mülteci öğrencilerimizin ayrı sınıflarda en baştan bir dil eğitimi almalarıdır. Türkçe kelime dağarcıklarını geliştirecek özel etkinlikler yapılmalıdır. Diğer öğrencilerle aynı sınıfa alınmadan önce iletişim, anlama, algılama, yorumlama ve analiz edebilme becerilerini geliştirecek eğitimler verilmelidir. (Ö,4)

“Belli seviyede hâlen Türkçe konuşup yazamıyorsa Türkçe öğretimi konusunda destek verilmesi (uyum sınıfı) gerektiğini düşünüyorum.” (Ö,7)

“Çözüm önerisi olarak şunu söyleyebilirim. Mutlaka bu statüdeki öğrencilerin örgün eğitim ortamlarında akranlarıyla bir eğitime değil, kendileri için oluşturulmuş ayrı bir ortamda ve ayrı zaman dilimlerinde, öncelikleri Türkçe öğrenmek olacak şekilde bir eğitime tabi tutulmalarıdır. Kalabalık sınıflarda sosyo-ekonomik şartların zorluğu altında bu statüye sahip öğrencilere verilen eğitim yetersiz kalmakta ve istenen düzeyde dil gelişimi sağlayamamaktadırlar. Ayrıca bir ortamda ve zamanda alacakları dil eğitimi ile birlikte ancak toplumumuza ve kültürümüze daha iyi adapte olabilecekler ve kendilerini ifade edemedikleri için gösterdikleri hırçınlığı minimize etmiş olacaktırlar.” (Ö,8)

“Mülteci öğrencilerimize yönelik dil çalışmaları ayrı bir kurs ya da ders saati şeklinde yoğun ve detaylı şekilde yapılabilir.” (Ö,10)

Türkçe Öğretmenlerinin Psikososyal Destek Önerilerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, psikososyal destek önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 44’te sunulmuştur. Tablo 44’te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup ‘duygusal’ boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 44. Psikososyal Destek Önerileri

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri	Duygusal	Psikososyal destek önerileri	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri	Akran zorbalığına karşı psikolojik destek sağlanmalı.	2

Türkçe öğretmenlerinin psikososyal destek önerileri “psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri” kategorisi altında toplanmıştır. Öğretmenlerin psikososyal destek önerilerinden bazıları şöyledir:

“Sınıf bazında mülteci öğrencilere karşı davranışlara yönelik rehberlik hizmeti sağlanabilir.” (Ö,1)

“Aynı zamanda mülteci öğrencilerin akran zorbalığına uğraması da öğrencilerin başarısını çok etkilemektedir. Bu sebeplerden dolayı da öğrencilere yönelik psikolojik desteklerin okullar da daha çok verilmesi gerekli.” (Ö,9)

Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Sürecine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine, öğretim sürecine yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bireysel gelişim alanı, kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 45'te sunulmuştur. Tablo 45'te yer alan alt tema, bireysel gelişim alanları kapsamında belirlenmiş olup 'dilsel' boyut altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha bütüncül ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 45. Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

Tema	Bireysel Gelişim Alanı	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kapsayıcı eğitim sürecinde çözüm önerileri	Dilsel	Öğretim sürecine yönelik öneriler	Ek Türkçe dersleri ve yoğunlaştırılmış kurslar	Yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri verilmeli.	2
			Destekleme eğitiminin temele dayandırılması	Destekleme eğitimi okuma yazma temelli olmalı.	1

Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik önerileri “ek Türkçe dersleri ve yoğunlaştırılmış kurslar” ve “destekleme eğitiminin temele dayandırılması” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik önerilerinden bazıları şöyledir:

“Destekleme eğitimi, okumayı ve yazmayı sıfırdan öğretmek üzerine inşa edilmelidir.”
(Ö,5)

“Mülteci öğrencilerimize yönelik dil çalışmaları, ayrı bir kurs ya da ders saati şeklinde yoğun ve detaylı şekilde yapılabilir.” (Ö,10)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli sınavlara ilişkin görüşleri ve sınav uygulama pratikleri incelenmiştir. Araştırmada özellikle mülteci öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel Türkçe dil becerisini edinme süreçlerine yönelik öğretmen deneyimleri ve değerlendirmeleri incelenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma sorularına sırasıyla cevaplar aranmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

Elde edilen bulgular, araştırmanın problemine ışık tutacak şekilde sekiz başlık altında ele alınmıştır.

- Birinci başlık altında Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil becerilerinin (mülteci öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından) önemi ve etkinliğine yönelik görüşlerine dair tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- İkinci başlık altında “Kapsayıcı eğitim dâhilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavındaki başarı düzeyleri”ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- Üçüncü başlık altında “Kapsayıcı eğitim dâhilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavındaki başarı düzeyleri”ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- Dördüncü başlık altında “Kapsayıcı eğitim dâhilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavındaki başarı düzeyleri”ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- Beşinci başlık altında “Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan problemler”e yönelik yapılan tartışma ve yorumlar yer almaktadır.
- Altıncı başlık altında “problemlere ilişkin çözüm önerileri”ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

- Yedinci başlık altında ise araştırma sorularının geneline yönelik yapılan tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Dil Becerilerinin (Mülteci Öğrencilere Türkçe Dil Becerisi Kazandırılması Açısından) Önemi ve Etkinliğine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, üniversitelerde “Türkçe Dersi Öğretim Programı” dersini almış olan öğretmenlerin, mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde daha etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu programlar kapsamında, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle temel düzeyde iletişim kurmalarını sağlayacak Türkçe dil becerilerinin kazandırılması büyük önem arz etmektedir (Uzun & Bütün, 2016). Bu durum, söz konusu programın içerik açısından işlevsel olduğunu ancak sahada verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğrencinin ilköğretim düzeyinde okuma-yazma becerisine sahip olması ve temel düzeyde Türkçe konuşabiliyor olması, öğretmenin müdahalesini kolaylaştırmaktadır. Buna karşın, öğrencinin okuma-yazma bilmemesi ya da Türkçeyi anlama ve konuşma becerilerinden yoksun olması durumunda, kalabalık sınıflarda öğretmenin yeterli desteği sunabilmesi güçleşmektedir.

Bu noktada, Türkçe derslerinin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dayalı olarak yeniden yapılandırılması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu düzenleme, mülteci öğrencilerin dili öğrenmesini kolaylaştırmakla birlikte, motivasyona bağlı dezavantajların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili gereklilikler ve yöntemler akademik düzeyde tanımlanmış; bu doğrultuda üniversitelerin TÖMER birimleri ile örgün ve yaygın eğitim kurumları yetkili kılınmıştır. Uluslararası çerçeve programlarına dayalı olarak yapılandırılan bu sistem, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hedeflemektedir. Ancak zorunlu göçle ülkemize gelen bireyler için Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, farklı dinamikler içermektedir. Bu bağlamda, ana dili Türkçe olan ve bu alanda akademik yeterliliğe sahip uzmanlar tarafından verilen öğretimin önemi vurgulanmakta; fakat yalnızca bu yeterliliğin sağlanmasının öğretimin niteliğini garanti etmeyeceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe dersi bağlamında, mülteci öğrencilere yönelik özel bir öğretim programı geliştirilmesi gerekliliğinden söz edilebilir. Nitekim Dinçer vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada, devlet okullarında Suriyeli öğrencilere uygun ayrı bir öğretim programının bulunmadığının vurgulanması, bu gerekliliği destekler niteliktedir. Kardeş ve Akman’ın (2018) araştırmasında da, öğretmenlerin mülteci öğrenciler için uygulanan mevcut MEB müfredatını yetersiz buldukları ve mülteci çocuklara yönelik yeni bir eğitim programının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada da görüşülen öğretmenler, bu hususa dikkat çekmişlerdir. Bu

nedenle, uygulamaya yönelik kararların sahadaki yansımaları dikkatle incelenmeli, politika ve programlar bu veriler ışığında yeniden değerlendirilmelidir.

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, öğrencilerin dinleme sırasında verilen bilgileri genel hatlarıyla algılayabildiklerini, ancak bu algıyı yazılı ya da sözlü olarak ifade etme sürecinde zorlandıklarını göstermektedir. Gözübüyük-Tamer (2017) tarafından yürütülen ve Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimleri ile bu süreçteki deneyimlerini odağına alan bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları başlıca sorunun, Türkçe diline yeterince hâkim olmamaları olduğu ileri sürülmektedir. Aynı çalışmada, dil yetersizliğinin öğrencilerin dersi dinleme, anlama ve derse aktif katılım gibi alanlarda çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Özellikle Türkmen öğrencilerin anladıklarını ifade etme konusunda görece daha başarılı oldukları; buna karşılık Arap öğrencilerin bu beceride yeterli performansı sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Dinleme sınavlarında öğrenciler çoğunlukla yalnızca bilgi düzeyindeki sorulara yanıt verebilmekte, ancak ana fikir belirleme gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren sorulara yanıt verememektedirler. Bu durum, öğrencilerin dinlediklerini yüzeysel düzeyde kavrayabildiklerini; ancak bu bilgiyi yapılandırarak aktarma sürecinde bilişsel zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaşanan güçlükler, dinleme-anlama ve ifade etme süreçlerinin birbirini tamamlayıcı doğası göz önüne alındığında, bu alanda bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin genel olarak daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu durum, tüm mülteci öğrenciler için geçerli değildir. Özellikle okuma-yazma bilen öğrencilerin, konuşma sınavlarında kendilerini ifade etmekte zorlanmadıkları, hatta sınav sürecine aktif biçimde katıldıkları belirtilmektedir. Buna karşın, okuma yazma bilmeyen ya da temel dil becerileri gelişmemiş öğrenciler, konuşma sınavlarında ciddi güçlükler yaşamaktadır. Bu öğrenciler ya sınava katılım göstermemekte ya da katılsalar bile düşüncelerini ifade etmede yetersiz kalmaktadır.

Mülteci öğrencilerin Türkçeyi akıcı şekilde konuşmaları, öğretmenin süreci yönetmesini kolaylaştırmıştır. Ancak tüm öğrencilere eşit süre tanıma konusunda bazı güçlükler yaşanabilmektedir. Bu durumun nedenleri arasında şunlar yer almaktadır:

- Sınav süresinin yetersiz kalabileceğine yönelik kaygı
- Konuşmak istemeyen öğrencileri ikna etme çabası
- Konuşmaya başlayan öğrencilerin sözünü kesmek istememe

Bu nedenler, öğretmenin zaman yönetimini zorlaştırmakta ve sınav sürecinin planlanan şekilde ilerlemesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla konuşma sınavlarının uygulanmasında, öğrenci farklılıklarını gözetken esnek yaklaşımların benimsenmesi ve süreci destekleyici önlemlerin alınması, hem öğretmenlerin yükünü hafifletecek hem de öğrencilerin sınav performanslarını daha sağlıklı bir şekilde ortaya koymalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen görüşlerine göre, konuşma sınavlarında karşılaşılan en temel güçlüklerden biri, öğrencilerin sınav konusu ile ilgili verilen yönergeleri anlamakta zorlanmalarıdır. Bu öğrenciler, sınav konusuna yönelik araştırma yapma sürecinde nasıl bir yol izleyeceklerini bilememekte ve çoğu zaman yeterince hazırlık yapamamaktadırlar. Bunun yanı sıra, sözcük dağarcığının sınırlı olması, kelimelerin telaffuzunda yaşanan problemler, bağlama uygun sözcük seçimi ve cümle kurma becerilerindeki eksiklikler de konuşma sınavlarındaki performansı olumsuz etkilemektedir. Eklerin doğru kullanılamaması ve kavram bilgisi eksiklikleri, iletişimi daha da zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bu öğrencilerin karmaşık, eleştirel ya da yorum gerektiren konular hakkında konuşma yapmada zorlandıkları; buna karşılık günlük yaşamda sık karşılaşılan, tek yanıtı basit sorulara daha rahat cevap verdikleri saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin dil edinim düzeylerinin henüz yüksek bilişsel dil kullanımını karşılayacak yeterlilikte olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra yapılan gözlemlerde bazı mülteci öğrencilerin sözlü ifade sürecinden çekindikleri ve sınav ortamında psikolojik olarak baskı hissettikleri de gözlemlenmiştir. Akran zorbalığına maruz kalma, öz güven eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi etkenlerin, dil performansını olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir. Ancak daha önce Türkçeyi öğrenmiş olan Türkmen öğrencilerin, diğer mülteci öğrencilere göre sözlü anlatımda daha başarılı oldukları ve düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Dâhilinde Yer Alan Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazılı Sınavındaki Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, okuma yazma bilmeyen mülteci öğrencilerin yazılı sınavlarda ciddi güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, sınav sorularını anlamakta zorlandıkları için çoğunlukla geçer notun altında puanlar almaktadır. Gözübüyük-Tamer (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Suriyeli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kazanabildikleri ancak zaman zaman öğrendikleri kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için bu kelimeleri zihinsel olarak eşleştiremedikleri ve görselleştiremedikleri vurgulanmıştır. Dil yeterliliklerinin yetersiz olması, yalnızca yazılı sınavlarda değil, tüm ölçme süreçlerinde öğrencilerin performansını olumsuz etkilemektedir. Bazı öğrencilerin, sınav esnasında yalnızca kâğıda bakmakla yetindiği ve herhangi bir yanıt üretmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişmemiş olmasına ve Türkçeyi henüz etkin bir şekilde kullanamamalarına bağlanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre mülteci öğrenciler, çoğu zaman somut konuları dahi anlamakta güçlük çekerken, soyut düşünme becerisi gerektiren dil bilgisi gibi konularda daha fazla zorlanmaktadır. Sezdirme yoluyla yapılan öğretim süreçleri, bu güçlüğü kısmen azaltabilse de, temel bilgi eksikliği nedeniyle bu yöntemler de istenilen düzeyde başarı sağlamamaktadır. Özellikle okuduğunu anlama ve anladığını yazılı olarak ifade etme gibi temel dil becerilerinde belirgin yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, yazılı sınavlarda karşılaşılan başarısızlığın, öğrencilerin dil edinim sürecinin henüz tamamlanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yeni ölçme ve değerlendirme sistemine göre yazılı sınavlar çoğunlukla açık uçlu ya da kısa cevaplı sorulardan oluşmakta ve bu sorular öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ancak mülteci öğrenciler, dil bilgisi yapılarını yeterince kavrayamadıkları için yazım ve noktalama kurallarını etkili bir biçimde kullanamamaktadır. Ayrıca alfabe konusunda da sorunlar yaşadıkları, yazılı anlatımda özgün içerik üretmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Çift dillilik durumunda olan bu öğrenciler -örneğin evde Arapça, okulda ise Türkçe kullanmaları- yazılı ifade becerilerini geliştirmede dezavantajlı konumdadırlar. Akkaya ve Gün (2016) tarafından yürütülen “Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği” başlıklı çalışmada, alfabe farklılığının Türkçe okuma sürecinde önemli bir engel oluşturduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre, kapsayıcı eğitim kapsamında değerlendirilen mülteci öğrencilerin Türkçe dersine ait yazılı sınavlardaki performansları, genel

başarı beklentisinin oldukça altındadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri, öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri ve ek dil desteği hizmetlerinden yeterince faydalanmamaları olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bazı ailelerin çocuklarının dil gelişimine yönelik gerekli ilgiyi ve desteği göstermemesi, süreci daha da zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin el yazılarının okunmasında zorluklar yaşanması ve genellikle sorulara özgün yanıtlar üretmek yerine soru metnini kopyalama eğiliminde olmaları, dilsel yeterliliklerinin gelişmediğinin göstergesidir.

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Görüşlerine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, Türkçe dil yeterliği düşük olan mülteci öğrencilerin akademik başarılarının düşük, sınıf içi davranışlarının sıkıntılı olduğunu; sosyal uyum süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle Türkçeyi hiç bilmeyen ya da çok az konuşabilen öğrencilerde belirgin bir çekingenlik gözlemlenmektedir. Dil bariyeri nedeniyle dersleri anlayamayan öğrenciler, zamanla derse karşı ilgilerini kaybetmekte; sınıf içi etkileşimden uzaklaşmakta ve bazı durumlarda ders huzurunu bozucu davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranışlar, hem öğretmenler hem de diğer öğrenciler için sınıf ortamında ek zorluklar yaratmaktadır. Oikonomidou (2010) yaptığı çalışmada, küresel ölçekte mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan temel sorunlardan birinin dil problemi olduğunu belirtmektedir. Yohani'ye (2010) göre de dil sorunu yaşayan çocuklar, okul ortamında diğer öğrencilerden uzak durmakta; iletişim kuramamaları nedeniyle içe kapanık bir tutum sergilemekte ya da saldırgan davranışlar gösterebilmektedirler.

Öğretmenlere göre, sosyokültürel farklılıklar ve yetersiz aile desteği de öğrencilerin okula uyum sağlamalarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla Türkçe konuşmadıkları ya da eğitim sürecine yeterli düzeyde katılım sağlayamadıkları görülmektedir. Anne ve babaların eğitim düzeyleri ile çocuklarının akademik süreçlerine gösterdikleri ilgi dikkate alındığında, ödevlerini yaparken zorlanan çocuklarına yeterince destek sunamadıkları ifade edilmektedir (Ağcadağ-Çelik, 2019). Bu durum, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra psikososyal gelişimini de sekteye uğratmaktadır. Özellikle dil eksikliğinden kaynaklanan akran zorbalığı, mülteci öğrencilerin içe kapanmasına, motivasyon kaybına ve dersten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların daha etkin ve kapsayıcı stratejiler geliştirmesi önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Akademik veya sosyal uyum sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ancak okul psikolojik danışmanları dil bariyeri nedeniyle mülteci öğrenciler ve aileleriyle etkili iletişim kurmakta

güçlük çekmekte; genellikle yalnızca öğretmen görüşmeleri ve gözlemler yoluyla bilgi edinmektedirler.

Yazılı sınavlar bağlamında da benzer sorunlar gözlemlenmiştir. Mülteci öğrencilerin önemli bir kısmı soruları anlamakta güçlük çekmekte, yeterli kelime dağarcığına sahip olmadıkları için sorunun ne istediğini kavrayamamaktadır. Bu nedenle bazı öğrenciler soruya alakasız yanıtlar vermekte, bazıları ise yalnızca soruyu tekrar yazarak boş kâğıt bırakmaktan kaçınmaktadır. Bu durum, yazılı sınavlardan düşük not alınmasına neden olmakta, öğrencilerin öz güvenini zedelemekte ve Türkçeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine yol açmaktadır.

Dil yeterliliği düşük olan öğrencilerin derslerde başarısız olmaları, sınıf tekrarı yapmalarına da neden olmaktadır. Bu tekrarlar sonucunda mülteci öğrenciler, kendilerinden yaşça küçük öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeye başlamaktadır. Bu durum, sosyal uyum açısından yeni problemler doğurmakta ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik motivasyonlarını daha da azaltabilmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin karşılaştıkları en temel sorunların dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Kardeş & Akman, 2018).

Sonuç olarak, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarısızlıklarının yalnızca dil eksikliğiyle sınırlı olmadığı; sosyokültürel uyum, psikolojik etkenler, sınıf ortamı ve aile desteği gibi birçok faktörle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Emin (2016) tarafından yapılan araştırmada, mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin düşük gelir düzeyine sahip olmaları nedeniyle, bu öğrencilerin eğitimlerine devam etmek yerine çalışarak ailelerine ekonomik katkı sağlamak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Maddi yetersizlik yaşayan ailelerin tespit edilmesi ve bu duruma yönelik çözüm odaklı adımların atılması ise, uyum sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğer önemli sorundur. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi düzenlemelerle değil, çok boyutlu destek mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri, özellikle dil eğitiminin temelden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, mülteci öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini kazanmadan ortaöğretim seviyesine geçmeleri, akademik başarısızlığın en önemli nedenlerinden biridir. Bu nedenle, öğrencilerin okul yaşamına başlamadan önce, okuma yazma öğretiminin sıfırdan verileceği destekleyici dil eğitim programlarına alınmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Atlıhan'ın (2019) “Göçmen Öğrencilerin

Okul Örgütüne Uyumunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri, mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin, göçmen ve mülteci çocukların okula başlamadan önce dil ve uyum açısından hazırlık eğitimi almaları, Türkçeyi okul öncesinde öğrenmeleri, göçmen ailelerin eğitim konusunda bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği yönünde ortak görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Bu tür programlar, yalnızca yazılı anlatım değil, aynı zamanda dinleme, konuşma, algılama, yorumlama ve analiz edebilme gibi temel dil becerilerini de kapsamalıdır. Öğrencilerin genel sınıf ortamına ancak bu beceriler belirli bir düzeye ulaşıktan sonra dâhil edilmeleri, hem öğrenci hem de öğretmen açısından süreci kolaylaştıracaktır.

Yapılan çalışmada öğretmenler, mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi sürecinin daha bireysel ve yoğun biçimde yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, ayrı sınıflarda ve özel zaman dilimlerinde yürütülecek yoğunlaştırılmış Türkçe programlarının, öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemenin yanı sıra sosyokültürel uyum süreçlerine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Kalabalık sınıflarda ve zorlayıcı sosyoekonomik koşullar altında yürütülen mevcut uygulamaların, dil edinimi açısından yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun eğitim ortamlarında öğrenim görmelerinin, hem akademik başarılarını artıracığı hem de dil yetersizliğinden kaynaklanan davranışsal sorunların azalmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazılı sınav performanslarının düşük olması, dilsel yetersizliklerin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, Türkçe ek ders saatlerinin artırılması ve özellikle yazılı anlatım becerilerine yönelik çalışmaların yoğunlaştırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, akran zorbalığına maruz kalan mülteci öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde daha etkin hâle getirilmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine doğrudan katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, mülteci öğrencilere yönelik dil eğitiminin yalnızca akademik başarıya yönelik değil, aynı zamanda sosyal uyuma hizmet eden çok boyutlu bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir.

Araştırma Sorularının Geneline Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik dil becerisi kazandırma süreçlerinde kapsayıcı eğitim ilkesine genel olarak olumlu yaklaştıklarını, ancak uygulamada çok boyutlu zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan dört temel dil becerisinin (dinleme,

konusma, okuma, yazma) öğretiminde, özellikle öğrencilerin okuryazarlık düzeyi, Türkçeye hâkimiyet derecesi ve sosyokültürel altyapıları, belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Dinleme sınavlarında bilgi düzeyindeki sorulara yanıt verilebilse de, yorum ve analiz gerektiren sorularda yetersizlik gözlenmiştir. Konuşma sınavlarında ise özellikle okuma yazma bilmeyen öğrencilerin, hem dil eksikliği hem de öz güven sorunları nedeniyle performanslarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Yazılı sınavlarda ise dil bilgisi, sözcük dağarcığı, kavram gelişimi ve yazma becerilerine yönelik ciddi eksiklikler yaşandığı görülmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca dil öğretimi sürecinde değil, öğrencilerin sınıf içi uyumu, motivasyonu ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilgili de sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir. Dil bariyeri, akran zorbalığı, yetersiz aile desteği ve sınıf tekrarı gibi unsurlar; hem öğrencilerin akademik başarısını düşürmekte hem de sosyal uyumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu kapsamda öğretmenler, mevcut Türkçe öğretim yöntemlerinin mülteci öğrencilere uygun hâle getirilmesi gerektiğini ifade etmiş; özellikle temel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik ayrı sınıf veya yoğunlaştırılmış program önerilerinde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak, mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi ve kapsayıcı eğitim politikalarının etkili biçimde yürütülebilmesi için yalnızca öğretim programlarının değil, aynı zamanda okul ortamlarının, öğretmen destek sistemlerinin ve psikososyal hizmetlerin de kapsayıcı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmen tutumları önemli bir başlangıç noktası olmakla birlikte, bu tutumların etkili birer sınıf içi uygulamaya dönüşebilmesi ancak çok boyutlu ve eşgüdümlü eğitim politikaları ile mümkün olacaktır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, kapsayıcı eğitim dâhilinde yer alan mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminin daha etkili ve bütüncül biçimde gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- *Temel dil desteği sağlanabilir.* Mülteci öğrencilerin okuma yazma bilmeden ortaöğretim düzeyine geçmeleri, öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, öğrenciler genel sınıf ortamına alınmadan önce, okuma yazma ve temel iletişim becerilerine dayalı hazırlık programlarına dâhil edilebilir. Bu hazırlık; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli gelişimini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- *Yoğunlaştırılmış Türkçe öğretim programları uygulanabilir.* Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenciler için, haftalık ders saatleri dışında düzenlenecek yoğunlaştırılmış Türkçe kursları ile kelime dağarcığı, dil bilgisi ve yazılı anlatım becerileri

desteklenebilir. Bu kurslar, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlara göre esnek ve bireyselleştirilmiş içeriklerle yürütülebilir.

- *Akran zorbalığını önleyici psikososyal destek sistemleri geliştirilebilir.* Mülteci öğrencilerin öz güven eksikliği ve derslerdeki isteksizliklerinin arka planında akran ilişkilerine dayalı problemler yer almaktadır. Bu bağlamda, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kapsayıcı eğitim perspektifiyle rehberlik hizmetleri sunmaları ve zorbalığı önleyici müdahale programları yürütmeleri faydalı olabilir.
- *Ölçme ve değerlendirme araçları gözden geçirilebilir.* Mülteci öğrenciler için yapılan sınavlarda, özellikle açık uçlu sorulara yönelik dilsel yeterlik uyarlamaları yapılmalıdır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için çoktan seçmeli, görsel destekli, yapılandırılmış alternatif ölçme araçları tercih edilerek dil bariyeri en aza indirilebilir.
- *Aile katılımı teşvik edilebilir.* Öğrencilerin dil gelişimi yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmamalıdır. Mülteci ailelerin Türkçeye yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla veli bilgilendirme toplantıları, rehberlik seminerleri ve aile-çocuk dil etkinlikleri düzenlenebilir.
- *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir.* Türkçe öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik öğretim stratejileri, kültürel farkındalık, çok dilli sınıf yönetimi ve travma duyarlı eğitim gibi konularda hizmet içi eğitim programlarına katılmaları teşvik edilebilir. Bu sayede öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair teorik bilgileri uygulama becerilerine dönüşebilir.
- *Disiplinlerarası iş birliği teşvik edilebilir.* Mülteci öğrencilerin çok yönlü ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sadece Türkçe öğretmenlerinin değil; sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları ve okul yöneticilerinin de ortak çalışma alanları oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul temelli kapsayıcı eğitim ekipleri kurulabilir.
- *Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaygınlaştırılabilir.* Mülteci öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, dil gelişim hızları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak ders içerikleri, süreçler ve ürünler çeşitlendirilebilir. Görsel materyaller, drama, oyun tabanlı öğrenme, işitsel destekler ve somut materyaller gibi çoklu öğrenme araçlarının kullanılması, öğrencilerin derse katılımını ve anlamayı artırabilir.
- *Zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri geliştirilebilir.* Mülteci öğrencilerin dil becerilerini pekiştirirken üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek proje çalışmaları,

yaratıcı yazma etkinlikleri ve disiplinler arası görevler planlanabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal uyum süreçlerine katkı sağlar.

- *Farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılabilir.* Öğrencilerin öğrenme çıktılarını belirlemek için yalnızca standart sınavlara değil; portfolyo, performans görevi, proje sunumu ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine de yer verilebilir. Böylece öğrencilerin gerçek öğrenme düzeyi daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilir.
- *Gelişim alanları öğretmenler tarafından takip edilebilir.* Gelişim alanlarının takibi için öğretmenler belirli aralıklarla gözlem formları doldurabilir. Bu formlar hem öğrencinin ilerleyişini hem de hangi alanda desteğe ihtiyaç duyduğunu netleştirebilir. Gerekğinde rehberlik servisiyle iş birliği yapılarak bireysel gelişim desteklenebilir.



KAYNAKÇA

- Acartürk-Olçay, H., & Çevik-Kansu, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1). 31-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3344104>
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Pan.
- Agcadağ-Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66). 662-680. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/syrian-refugees-children-through-the-eyes-of-class-teachers.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2015). *Refakatsiz çocuklar yönergesi*. <https://www.aile.gov.tr/uploads/sgb/uploads/pages/yonergeler/refakatsiz-cocuklar-yonergesi-20-10-2015.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Kamp dışında yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik sosyal uyum ve eğitim programı*. <https://www.aile.gov.tr/chgm/haberler/kamp-disinda-yasayan-suriyeli-cocuklara-yonelik-sosyal-uyum-ve-egitim-programi/>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). *Şartlı eğitim yardımı programı bilgilendirme dokümanı*. <https://www.aile.gov.tr/media/191259/eg-itim-2025.pdf>
- Akkaya, A., & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 9-18.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili* (3. baskı). Engin.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim* (4. baskı). Türk Hava Kurumu.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. Kolej.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri* (Tez No. 340370) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Anderson, N. J. (1999). Improving reading speed. *English Teaching Forum*, 37(2), 2-5.
- Apan, A. (2018). Türkiye’de ve Avrupa’da düzensiz göç gerçeği: Türk göç politikasının evrimi. *Türk İdare Dergisi*, 90(486), 11-48.
- Aras, N. E. G., & Mencutek, Z. S. (2015). The international migration and foreign policy nexus: The case of Syrian refugee crisis and Turkey. *Migration letters*, 12(3), 193-208.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/908174>
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

- Atasü-Topçuoğlu, R. (2012). Türkiye’de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8(1), 408-430.
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Aydın-Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Aytaç, T. (2021). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: Bir meta-analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 2(50), 173-193.
- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifba kitabı üzerine. *TÜBAR*, 1(1), 121-136.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (1959). *Çocuk hakları bildirgesi*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-child>
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (1966). *Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar uluslararası sözleşmesi*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (1989). *Çocuk hakları sözleşmesi*. https://www.ohchr.org/en/instruments_mechanisms/instruments/convention-rights-child
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2019). *Refugee education: A global review*. <https://www.unhcr.org/refugee-education>
- Birleşmiş Mülteciler Yüksek Komiserliği ve İçişleri Bakanlığı. (2005). *İltica ve göç mevzuatı*. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/iltica_goc_mevzuati.pdf
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. Kapı.
- Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dil bilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Büyükkız, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caron, H. N. (2020). *Persuasion without protection: Readmission agreements, informal arrangements, and the international refugee regime* [Doctoral thesis, The University of California]. <https://escholarship.org/uc/item/4fz2h67j>
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.). Ankara. (Çalışmanın orijinali 1968’de yayımlanmıştır)

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment*. Cambridge University Press.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, N. B. (2015). Türk hukukunda uluslararası koruma başvurusunda bulunan veya uluslararası korumadan yararlanan yabancıların hak ve yükümlülükleri [Özel sayı]. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1, 67-148.
- Çevik, S. B. (2016). Turkey’s state-based foreign aid: Narrating “Turkey’s story”, *Rising Powers Quarterly*, 1(2), 55-67.
- Çöllü, O. (2022). Göç olgusunun Türk sağlık sistemi üzerindeki etkileri: Suriyeli sığınmacılar örneği. H. H. Aygöl & E. Eke (Eds.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi içinde* (2. baskı, ss. 235-273). Nobel.
- Dağlı, T. (2012, 21 Kasım). İlk saniyesinden bugüne Suriye iç savaşının takvimi. *Sabah*. <https://www.sabah.com.tr/aktuel/2012/11/21/>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Değirmenci, G. Y., Ölmez, B. S., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılım ve uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 2(50), 281-308.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. PegemA.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. (2013). Turkish-Syrian relations: From friend “Esad” to enemy “Esed”. *Middle East Policy*, 20(1), 111.
- Dere, İ., & Demirci-Dölek, E. (2023). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 108-135.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K., & Çarmıklı, E. (2013). *Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 395-416. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256509>
- Dolapcioglu, S., & Bolat, Y. (2021). The education issues of Syrian students under temporary protection status. *Research in Education*, 109(1), 3-19.

- Durhat, G., & Ökten, C. E. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Studies - Education*, 18(1), 73-96.
- Eke, E. (2022). Türk kamu yönetimi açısından göç politikası ve teşkilat yapısı: Güncel bir perspektif. H. H. Aygül & E. Eke (Eds.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi* içinde (2. baskı, ss. 37-72). Nobel.
- Eker, A., Karnas, M., & Alpaydın, B. (2023). Educational challenges that Syrian refugee students with disabilities experience. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(2), 545-561.
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları*, 2(153). https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocukların-eğitimi-pdf.pdf
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Er, Ö., Biçer, N., & Bozkırlı, C. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercan, M., & Doğan-Kahtalı, B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: Sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 625-649. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3852268>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(1). 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teacher: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ergin, M. (1986). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi.
- Erol, M., Özdemir, F., & Erol, A. (2021). Sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmaları altında yatan nedenler. *Millî Eğitim*, 50(1), 475-496.
- Eyüp, B., Arslan, N., & Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursuna katılan öğrencilerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazırbulunuşluk durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 174-200.
- Fassin, D. (2011). *Humanitarian reason: A moral history of the present*. University of California Press.
- Fatemi, S. M. (2011). Who is a refugee? Comparison of a misconstrued concept in international human rights, shi'i fiqh and the Iranian legal system. *The International Journal of Human Rights*, 9(2), 183-223.

- Ferrand, L. (2001). *La production du langage*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 679-695.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gerez-Taşgın, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 209-222. <https://doi.org/10.18506/anemon.520726>
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montreal.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 331701) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). *Geçici korumaya ait kayıt işlemleri*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumaya-ait-kayit-islemleri>
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Gökden-Kaya, N. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında “Hıçkırık” filminin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1818-1831.
- Göker, G. (2015). *Göç kimlik aidiyet, kültürlerarası iletişim açısından İsveçli Türkler*. LiteraTürk Academia.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Tez No. 219023) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Green, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. The Public Policy Clinic of The Department of Government, University Of Texas.
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). *Tek beden herkese uymaz farklılaştırılmış öğretimstratejileri*. (Çev.) Saadet Zoraloğlu ve (Çev. Ed.) Mehmet Arif Sözer. Ankara: Pegem Akademi.
- Gui, G. (2019). The (mis)education of immigrant children in today's America. *European Journal of Language and Literature Studies*, 5(2), 32-45.
- Güder, M. (2016). Türkiye'deki dış göç olgusuna sosyoekonomik bir yaklaşım ve Avrupa Birliği ile geri kabul antlaşmasının olası etkileri, *Sosyo Ekonomi*, 24(30), 129-137.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. PegemA.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. baskı, ss. 499-524). Pegem Akademi.
- Güngör, F. (2018). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

- International Organization for Migration. (2009). *Unaccompanied children on the move*. <https://publications.iom.int/books/unaccompanied-children-move>
- Ishida, K., Nakamuro, M., & Takenaka, A. (2016). The academic achievement of immigrant children in Japan: An empirical analysis of the assimilation hypothesis. *Educational Studies In Japan*, 10, 93-107.
- İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü. (2017). *Türkiye'deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması*. [https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/25337/xfiles/17aTürkiye deki Suriyelilerin Demografik Gorunumu Yasam Kosullari ve Gelecek Beklentilerine Yonelik Saha Arastirmasi 2017.pdf](https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/25337/xfiles/17aTürkiye%20deki%20Suriyelilerin%20Demografik%20Görünümü%20Yaşam%20Kosulları%20ve%20Gelecek%20Beklentilerine%20Yönelik%20Saha%20Araştırması%202017.pdf)
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İren, A. A. (2022). Türk dış politikasında insani diplomasi ve Suriye krizi. H. H. Aygöl & E. Eke (Eds.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi içinde* (2. baskı, ss. 97-122). Nobel.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. baskı, ss. 3-30). Pegem Akademi.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. baskı, ss. 431-449). Pegem Akademi.
- Kamalova, L. A., & Zakirova, V. (2016). Peculiarities of teaching the Russian language to children of immigrants. *IJESE*, 11, 1657-1669.
- Kandemir, O., & Kaya, F. (2010). Gelir dağılımının yüksek öğrenimde fırsat eşitliğine etkisi: Türkiye'de özel üniversite gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 557-566.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. Dergâh.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/710887>
- Karaca, H. A. (2018). Uluslararası koruma ve geçici koruma statüleri altındaki yabancıların sınır dışı edilmeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(2), 141-166.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaman, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PİKTES Projesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 529623) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/44358/466333>
- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi* (Tez No. 221526) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Katerinov, K. (1984). *Rassegna dei principali metodi per l'insagnamento delle lingue straniera*. Guerra.

- Kaypak, Ş. (2014). *Kent sosyolojisi basılı ders notları*. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kaypak, Ş., & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyokültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/892778>
- Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Tez No. 608666) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. <https://hayefjournal.org/tr/sinif-ogretmenlerinin-siginmacilara-yonelik-kapsayici-egitimi-gerceklestirme-durumunun-incelenmesi-16695>
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koser, K., & Black, R. (1999). Limits to harmonization: The “temporary protection” of refugees in the European Union. *International Migration*, 37(3), 521-543.
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Laczko, F., & Aghazarm, C. (2009). Introduction. In F. Laczko & C. Aghazarm (Eds.), *Migration, environment and climate change: Assessing the evidence*. (p. 9). International Organization for Migration.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. The MIT.
- Lüle-Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Martin-Pastor, E., González-Gil, F., Rio, C. J., Róbaína, N. F., & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 789-793.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2013). 6458 sayılı yabancılar ve uluslararası koruma kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi* <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015-2019 stratejik planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PIKTES)*. <https://www.meb.gov.tr/meb-ile-ab-turkiye-delegasyonu-arasinda-proje-sozlesmesi-imzalandi/haber/11980/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü hizmet yönergesi*. https://muglaolgunlasma.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/48/13/764771/dosyalar/2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2023). *İzleme ve değerlendirme raporu 2023*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/farklilastirilmis-egitim>
- Mohamed, S., & Miles, T. (2017). The mental health and psychological wellbeing of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263.
- Mounin, G. (1967). *Historia de la lingüística. Desde los origenes al siglo xx*. Gredos.
- Mülteciler Derneği. (2024). *Türkiye'deki Suriyeli sayısı*. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?utm_source=chatgpt.com
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ümit.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 36-48). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74-80.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ansiklopedi Yayınevi.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.

- Öztürk, H. (2005). *Öğrenmenin büyüüsü*. Hayat.
- Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pandit, P. (2017). Philosophy of inclusion-problems and challenges. *International Journal of Academic Research and Development*, 2(5), 665-673.
- Paris, S. G., Wixson, K. K., & Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. *Review of Research in Education*, 13(1), 91-128.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1980'de yayımlanmıştır)
- Polat, F., & Kisanji, J. (2009). Inclusive education: A step towards social justice. *EdQual Working Paper*, 16. University of Hong Kong.
- Razı, S., & Tur, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (ss. 451-472). Pegem Akademi.
- Ritzer, G. (2011). *Küresel dünya*. Ayrintı.
- Sakız, H., Ergün, N., & Göksu, İ. (2023). Developing and validating the attitudes towards inclusive education scale around contemporary paradigms of inclusion. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 5, 1053-1069.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Tez No. 504787) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92316>
- Sami, Ş. (1998). *Kamus-ı Türki*. Alfa.
- Sarı, H. Küçükgöz, M., & Döngel, M. (2024). Kapsayıcı eğitim; sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 6(1). 49-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3655180>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 208-229.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi* (Tez No. 25902) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa.
- Sirkeci, İ. (2017). İnsani güvenlik ekseninde çocuklar ve göç. A. Süleymanov, P. Sönmez, F. Demirbaş-Ünver & S. Akbaba (Eds.), *Uluslararası göç ve çocuklar* içinde (ss. 9-17). Transnational Press London.
- Songur, H., & Sırtkaya, F. (2022). Türk hukuk tarihi ve tefekkürü bakımından Osmanlı'dan cumhuriyete göç olgusu. H. H. Aygül & E. Eke (Eds.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi* içinde (ss. 1-35). Nobel.
- Süslü, A. (2009). *Ermeniler, tehcir ve sonrası*. Berikan.

- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?*. London: Sage Publications.
- Şimşek, A., & Bakır, S. (2024). The effect of the flipped classroom model on student opinions and reading comprehension skills in teaching Turkish to foreigners. *Participatory Educational Research*, 11(6), 20-38.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 367-392.
- Şimşek, H. (2022). Türkiye'de göçmen, mülteci ve sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim politikaları, eğitim programları ve uygulamaları. T. Aytaç & A. Taş (Eds.), *Kapsayıcı eğitim göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyumu ve eğitim politikaları içinde* (ss. 107-134). Paradigma Akademi.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Taneri, P. O. (2022). Kapsayıcı eğitim anlamı, kapsamı, felsefesi ve uygulanışı. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim uygulamaları içinde* (ss. 1-29). Eğiten Kitap.
- Taş, A., & Aydın, M. K. (2022). Göçmen, sığınmacı ve mültecilerin eğitimine yönelik Türkiye'de gerçekleştirilen projeler ve etkinlikler. T. Aytaç & A. Taş (Eds.), *Kapsayıcı eğitim göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyumu ve eğitim politikaları içinde* (2. bs., ss. 155-170). Paradigma Akademi.
- Taş, A., & Fidan, M. S. (2022). Göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramlarına bir bakış. T. Aytaç & A. Taş (Eds.), *Kapsayıcı eğitim göçmen, mülteci ve sığınmacıların uyumu ve eğitim politikaları içinde* (2. bs., ss. 1-31). Paradigma Akademi.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirus.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2012). *Suriye'den Türkiye'ye göçler: Olaylar, gözlemler, öneriler*. Türkiye Büyük Millet Meclisi. https://www.tbmm.gov.tr/docs/suriye_goc_raporu.pdf
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Telsaç, C., & Yüksek-Telsaç, Ö. (2022). Göç nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(3), 113-122.
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Millî Eğitim*, 50, 11-26.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, D. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1960). *Convention on combating discrimination in education*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. EFA global monitoring report 2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (1994). *Refugee children: Guidelines on protection and care*. <https://www.unhcr.org/publications/refugee-children-guidelines-protection-and-care>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1121494>
- Ünal, R., & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2187-2198.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel.
- Varışoğlu, M. C. (2014). Yabancı olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. bs., ss. 473-497). Pegem Akademi.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Watkins, J. R. (2017). *Deterring asylum seekers: Australia's strategy and practice of preventative border security*. University of California.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations*. University of Puget Sound.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretimi-politika, yöntem ve beceriler*. Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Seçkin.
- Yıldırım, A. (2022). Göç ve mülteciler ekseninde MEB'in politikalarının süreç yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. H. H. Aygül & E. Eke (Eds.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler bir Türkiye perspektifi içinde* (2. bs., ss. 123-148). Nobel.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. (Tez No. 241018) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Tez No. 515525) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

Ek-1. Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,
Bu görüşme formu, Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında sınıfta mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını değerlendirmektir. Anket aracılığıyla elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup gizlilik ilkesi çerçevesinde değerlendirilecektir. Görüşme sürecinde herhangi bir şekilde görüntü ve ses kaydı alınmayacaktır. Ankete vereceğiniz samimi ve içten yanıtlar, çalışmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ayça HATUNOĞLU

Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Katılımcı Bilgileri

Ad Soyad:

Cinsiyet:

Mezun Olduğu Üniversite

Eğitim Durumu:

Mesleki Kıdem (Yıl):

Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda mülteci öğrenci var mı?
☐ Evet
☐ Hayır
2. Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim (kurs, seminer vb.) aldınız mı?
☐ Evet
☐ Hayır
3. Toplam mülteci öğrenci sayınız nedir?
4. Bu öğrencilerden kaç devamlı öğrencidir?
5. Sınıfınızda bulunan yabancı öğrencilerin uyruklarını ve her uyruktan kaç öğrenci olduğunu belirtir misiniz?
6. Konuşma sınavlarınızın süresini belirtir misiniz?
7. Konuşma sınavlarınızın türü nedir? (Hazırlıklı/ Hazırlıksız)

8. Dinleme sınavına yönelik hazırlanmış soru kâğıtları öğrenciye dinleme öncesi mi, dinleme sonrası mı dağıtılmaktadır?
9. Dinleme metinleri kaç kez dinletilmektedir?
10. Yabancı öğrenciler dinleme sınavlarına yönelik hazırlanmış sorulara cevap verebiliyorlar mı? Hangi bilişsel düzeydeki sorulara cevap verebiliyorlar?
11. Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil becerilerinin (mülteci öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından) önemi ve etkinliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
12. Kapsayıcı eğitim dahilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme sınavındaki durumları nasıldır?
13. Kapsayıcı eğitim dahilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sınavındaki durumları nasıldır?
14. Kapsayıcı eğitim dahilinde yer alan mülteci öğrencilerin Türkçe yazılı sınavındaki durumları nasıldır?
15. Bu süreçte karşılaşılan problemler nelerdir?
16. Bu problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek-2. Sınıf İçi Gözlem Formu (Konuşma)

KONU: Konuşma

Gözlemci:

Tarih:

Sınıf/Derslik:

Süre:

1.Fiziksel Ortam ve Hazırlık

Gözlem Ölçütü	Evet	Kısmen	Hayır	Gözlem Notu
Sınıf düzeni sınav uygulamasına uygun şekilde hazırlanmış				
Öğrenciler sınavın kuralları hakkında bilgilendirilmiş				
Öğrencilerin sınav sırasında dikkatini bozacak etkenler yok				

2. Öğretmenin Sınav Uygulaması

Gözlem Ölçütü	Evet	Kısmen	Hayır	Gözlem Notu
Öğretmen açık, anlaşılır ve destekleyici bir dil kullanıyor				
Öğretmen, konuşma sürecine uygun açıklamalar yapıyor				
Öğretmen gerekli durumlarda ek açıklama veya tekrar yapıyor				
Öğretmen tüm öğrencilere eşit süre ve fırsat tanıyor				

3. Genel Değerlendirme ve Notlar

Bu bölümde gözlemci, sınavın geneliyle ilgili dikkat çeken durumları, olumlu / olumsuz yönleri ve önerilerini yazmalıdır.

.....
.....
.....

Ek-3. Sınıf İçi Gözlem Formu (Dinleme)

KONU: Dinleme

Gözlemci:

Tarih:

Sınıf/Derslik:

Süre:

1.Fiziksel Ortam ve Hazırlık

Gözlem Ölçütü	Evet	Kısmen	Hayır	Gözlem Notu
Sınıf düzeni sınav uygulamasına uygun şekilde hazırlanmış				
Öğrenciler sınavın kuralları hakkında bilgilendirilmiş				
Öğrencilerin sınav sırasında dikkatini bozacak etkenler yok				

2. Öğretmenin Sınav Uygulaması

Gözlem Ölçütü	Evet	Kısmen	Hayır	Gözlem Notu
Öğretmen açık, anlaşılır ve destekleyici bir dil kullanıyor				
Öğretmen, dinleme sürecine uygun açıklamalar yapıyor				
Öğretmen gerekli durumlarda ek açıklama veya tekrar yapıyor				
Öğretmen tüm öğrencilere eşit süre ve fırsat tanıyor				

3. Genel Değerlendirme ve Notlar

Bu bölümde gözlemci, sınavın geneliyle ilgili dikkat çeken durumları, olumlu / olumsuz yönleri ve önerilerini yazmalıdır.

.....
.....
.....

Ek-4.Kapsayıcı Eğitimi Sağlamaya Yönelik İyi Uygulama Örnekleri

I. DERS PLANI	
Oturumun Adı	Göçmen ve Göçmen Olmayan Hayvanlar
Sınıf Düzeyi	5-12.Sınıflar
Süre	45'+45' (2 Ders Saati)
Odaklanılan Kavramlar	Göç, göçmen, mülteci, sığınmacı, geçici koruma statüsüne sahip kişiler
Amaçlar/Kazanımlar	- Göçün tanımını yapar. - Göçmek ve taşınmak arasındaki farkı söyler. - Farklı göç türlerini ayırt eder. - Göçün zorluklarını fark eder.
Yöntem/Teknikler	Drama/Rol oynama, yaratıcı yazma, fotoğraf karesi, donuk imge, eğitsel oyunlar.
Araç/Gereçler	Müzik : https://www.youtube.com/watch?v=H-cZccfqHoA (Watcha Clan- Balkan Qoulou) https://www.youtube.com/watch?v=SPD48OB8B0s (Farid Farjad- Taghatam Deh) Fon kartonu, boya kalemleri, 30 adet plastik sandalye/minder, sırt çantası, kraft kağıdı, göç ve taşınma ile ilgili fotoğraflar.
Süreç	Etkinlik öncesinde eğitmen, katılımcılardan fiziksel mekânda çember biçiminde yer almalarını talep eder. Ardından, atölyenin amacına ve içeriğine ilişkin kısa bir bilgilendirme yapılır. Eğitmen, son yıllarda hem Türkiye’de hem de dünya genelinde sıkça yaşanan göç olaylarının bireylerin gündelik yaşamında çeşitli biçimlerde karşılırlarına çıktığını ifade eder. Bu kapsamda söz konusu atölye çalışmasının temel amacının, göç ve göçmenlik olgusunu çok yönlü biçimde ele almak; sanatsal etkinlikler, oyunlar ve yaratıcı dramaya dayalı canlandırmalar aracılığıyla katılımcıların konuya yönelik farkındalıklarını artırmak olduğu belirtilir. Etkinliğe katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu özellikle vurgulanır.
A.HAZIRLIK/ISINMA	
1.Etkinlik: Kanatlı Göç	

Bu etkinlikte eğitimci, *Watcha Clan* grubuna ait “Balkan Qoulou” adlı müzik parçasını çalar ve katılımcılardan müzik eşliğinde serbest biçimde mekânda dolaşmalarını ister. Müzik durduğunda katılımcıların oldukları yerde sabitlenmeleri beklenir. Süreç boyunca eğitimci, çeşitli yönlendirmelerle katılımcıların imgesel geçişler yapmasını sağlar (örneğin: “Şu anda çalılık bir alanda yürüyor, ardından bir nehirden geçiyor ve karanlık bir mağaraya giriyorsunuz.”).

Müzik kesildiğinde eğitimci, katılımcılara çevrelerini hayal etmelerini ve hangi canlıları gördüklerini betimlemelerini ister. Gözlemlenen canlılar (örneğin tavşan, sincap, ceylan) katılımcılar tarafından taklit edilerek canlandırılır; diğer katılımcılar ise bu canlıların ne olduğunu tahmin etmeye çalışır.

Etkinlik, bir hikâye kurgusuyla ilerletilir: Bir çıtırtı duyulması, ardından göğün bakılması ve iki kuş yavrusunun görülmesi gibi yönergelerle katılımcıların hayal gücü harekete geçirilir. Eğitimci, katılımcıların “kuş yavrularının gözünden dünyaya bakmalarını” talep eder ve şu sorular yöneltilir:

- “Neler görüyorsunuz?”
- “Gökyüzündeki karaltı nedir?”
- “Bu kuşlar nereye göç ediyor olabilir?”

Bu bağlamda göçmen kuşlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılır. Ayrıca göç eden diğer hayvan türleri ve göç yolları üzerine katılımcıların fikir yürütmeleri sağlanır.

2.Etkinlik

Katılımcılar çember biçiminde yere oturur. Eğitimci, elinde hayalî bir top olduğunu ifade eder. Top, sırasıyla bir katılımcıdan diğerine atılırken, topu alan katılımcı göç ve göçmenlik kavramı ile ilişkilendirdiği bir anahtar kelime söyler. Tüm katılımcılar birer kelime ifade ettikten sonra etkinlik tamamlanır. Bu uygulama, katılımcıların konuya dair ön bilgilerini ve çağrışımlarını görünür hâle getirmek amacıyla gerçekleştirilir.

Ara Değerlendirme

Eğitimci, “*Şaşırtıcı Hayvan Göçleri*” adlı kitaptan seçilmiş görselleri katılımcılarla paylaşır. Kitapta göç olgusuna ilişkin farklı hayvan türlerinin (balina, antilop, yengeç, fil, kelebek, yaras vb.) yıllık göç yolculuklarına dair örnekler yer almaktadır. Eğitimci bu bağlamda şu soruları yöneltilir:

- “Canlılar hangi koşullarda göç eder?”

- “İnsan göçlerinin farklı türleri nelerdir?”
- “Göç ile taşınma arasındaki farklar nelerdir?”

Tartışma, insan ve hayvan göçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ele alacak şekilde yürütülür.

Çeşitleme

İsteğe bağlı olarak kelebek, balık ve fil göçlerine ilişkin görsel materyaller çeşitlendirme amacıyla kullanılabilir.

B.CANLANDIRMA

3.Etkinlik

Katılımcılar, çember şeklinde yere oturur ve her birine kâğıt ile kalem dağıtılır. Eğitimci, katılımcılardan kısa bir süre içerisinde taşınacaklarını hayal etmelerini ve bu süreçte yanlarında götürmek istedikleri eşyaları listelemelerini ister. Yazılanlar arasında kişisel anlam taşıyan nesneler (örneğin: evcil hayvan, oyuncak, kitap, müzik aleti) yer alabilir.

Listeleme süreci tamamlandıktan sonra katılımcılardan seçtikleri eşyaları temsil edecek şekilde sandalye, minder ya da çanta gibi nesneleri toplamaları istenir. Eğitimci, yere dört adet gazete kâğıdı yerleştirir ve bunların birer “tekne” olduğunu ifade eder. Farid Farjad’a ait “*Taghatam Deh*” adlı müzik parçası çalınırken, katılımcılar teknelerin çevresinde dolaşır. Müzik durduğunda katılımcılar eşyalarıyla birlikte en yakın teknede yer almaya çalışır. Her turda bir gazete kâğıdı eksiltir. Bu süreç, alan daraldıkça katılımcıların taşıyabildikleri eşya miktarını azaltmalarına ya da paylaşım, iş birliği, fedakârlık gibi beceriler geliştirmelerine olanak tanır.

Son turda teknelere sığamayan katılımcılar oyun dışı kalır. Eğitimci şu değerlendirme sorularını yöneltir:

- “Teknede daha çok kişiye yer açmak için ne yaptınız?”
- “Son tekne de kaldırıldığında, yani gidilecek bir yer kalmadığında ne hissediyorsunuz?”

Bu etkinlik, göç sürecinde karşılaşılan belirsizlikler, kayıplar ve dayanışma gibi temel kavramları dramatik yollarla deneyimlemeyi hedeflemektedir. Göçün zorlukları konusunda katılımcılarla tartışılır. Öğrencilere hayvanların göçleri ile insanların göçleri arasındaki benzer ve farklı yönler sorulur.

4.Etkinlik: Göçe Zorlanan Canlılar

Katılımcılar, beşer kişilikli dört gruba ayrılır. Her gruba fon kartonu ve boya kalemleri verilir. Katılımcılardan göçmen olmayan bir hayvan seçmeleri ve bu hayvanın yaşamına ilişkin bir resim çizmeleri istenir. Şu sorulara yanıt vermeleri beklenir:

- Ne yer?
- Nerede yaşar?
- Nasıl bir iklimde yaşar?
- En iyi geçindiği hayvanlar kimlerdir?

Her grup kendi hayvanının bilgilerini kartona yazar. Ardından gruplar saat yönünde kâğıtlarını değiştirir. Her grup, eline geçen yeni kâğıttaki hayvanla ilgili bilgileri inceler ve bu hayvan için bir “fotoğraf karesi”ni canlandırır (durağan beden ifadesiyle).

Tüm grupların fotoğraf kareleri izlendiğinde, eğitmen yeni bir yönerge verir:

“Bu hayvanların yaşadığı yerde korkunç bir olay oldu ve artık orada yaşamaları mümkün değil. Bu korkunç olay sizce ne olabilir? Hayvanlar nereye gitmeye karar verdiler?

Yanlarında neler götürecekler? Bunları bir kâğıda yazınız.”

Yazma süreci tamamlandıktan sonra gruplar yine saat yönünde kâğıtlarını değiştirir. Yeni gelen kâğıtta yazılı olan senaryoya göre, her grup bir fotoğraf karesi oluşturur. Tüm grupların fotoğrafları izlenir. Ardından gruplar, kâğıtlardaki olayları okuyarak göçe alışık olmayan bu hayvanların yolculuk sürecinde yaşadıkları sıkıntıları yazarlar. Son olarak gruplar tekrar kâğıtlarını değiştirir ve yeni gelen kâğıtta yazan zorlukları bir fotoğraf karesiyle (hareketsiz, konuşmasız) ifade ederler.

Canlandırmaların ardından tüm gruplar alkışlanır.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

5.Etkinlik

Eğitmen, mekânın ortasına göç ve taşınma konularına ilişkin görseller yerleştirir.

Katılımcılardan bu görselleri incelemeleri ve “göç” ile “taşınma” arasındaki farkları sıralamaları istenir. Eğitmen şu soruları yöneltir:

- Taşınmanın ve göçün nedenleri nelerdir?
- İnsanlar nasıl taşınır?
- Siz hiç taşındınız mı?

Ayrıca göç eden ve taşınan bireylerin yüz ifadeleri, beden dilleri ve duyguları görseller üzerinden incelenir. Katılımcılardan bu kişilerin ne hissettikleri üzerine yorum yapmaları istenir.

6.Etkinlik

Katılımcılar çember şeklinde yere oturur. Her katılımcıya kâğıt ve kalem verilir. Bu oturumun ikinci etkinliğinde geçen “göç” ile ilgili kelimelerden en az beşini kullanarak bir şiir yazmaları istenir. Dileyen katılımcılar yazdıkları şiirleri grup önünde paylaşır.

II. DERS PLANI

Oturumun Adı	Yer Değiştirme ve Göç
Sınıf Düzeyi	5-12. Sınıflar
Süre	45’+45’ (2 ders saati)
Odaklanılan Kavramlar	Göç, yerinden edilme, sınırlar, önyargılar, basmakalıp düşünceler.
Amaçlar/Kazanımlar	• Göçmek zorunda kalan insanların neler hissedebileceğini söyler. • Göçmenlerin yaşadıkları sorunları tartışır. • Kendisinin ve başkalarının göçmenlere yönelik basmakalıp ve önyargılı tutumlarını fark eder. • Önyargılı ve basmakalıp düşüncelerin olumsuz sonuçlarına örnek verir. • Göçmenleri yanlış tarif eden önyargı ve basmakalıp düşüncelerin etkilerini tartışır.
Yöntem/Teknikler	Drama/Rol oynama, doğaçlama, oyun, rol içinde yazma.
Araç/Gereçler	Boya kalemleri, kağıtlar, fon kartonu, gazetelerden kesilen göç fotoğrafları.

Süreç

A.HAZIRLIK/ISINMA

1.Etkinlik: Ev Sahibi ve Göçmen Oyunu

Bu etkinlikte, klasik “Ev Sahibi-Kiracı” oyununun adı “Ev Sahibi ve Göçmen Oyunu” olarak değiştirilmiştir.

Bir ebe seçildikten sonra, katılımcılardan üç kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Daha sonra iki kişi el ele tutuşarak kollarıyla bir çember oluşturur. Üçüncü oyuncu (göçmen) bu çemberin ortasına yerleşir. Ebe, mekânın ortasında tek başına durur.

Eğitmen şu yönergeyi verir:

“Çemberi oluşturan kişiler birer ev sahibi ülke; ortadaki kişi ise o ülkeye yeni gelmiş bir göçmendir. Ortada tek başına kalmış, yurtsuz bir göçmen var (ebe) ve kendine güvenli bir ülke arıyor. Elimi her vurduğumda, ev sahibi ülkedekiler (çemberi oluşturan iki kişi) artık o ülkede istenmiyor ve dışarı çıkıp kendilerine yeni bir ülke bulmak zorundalar. Yeni bir ülke bulamayan kişi, yeni ebe (yurtsuz göçmen) olacak. Ortada kalmamaya çalışın.”

Oyun istenilen sayıda tekrar edilir. Tüm katılımcıların ortaya geçmesini sağlamak amacıyla, ev sahibi ülkeyi canlandıran ikililerle göçmenler yer değiştirir. Oyun sona erdiğinde katılımcılar çember biçiminde ayakta dururlar ve “Yurtsuz göçmen” olarak ortada kaldıklarında ne hissettikleri üzerine konuşulur.

2.Etkinlik: İskele-Güverte-Sancak Oyunu

Mekâna birbirinden 1,5 metre uzaklıkta üç çizgi çizilir. Birinci çizgi “iskele”, ikinci çizgi “güverte”, üçüncü çizgi ise “sancak” olarak tanımlanır. Eğitmen yönerge verdiğinde katılımcılar bu çizgilere koşar. En geç gelenler oyunu kaybeder.

İkinci aşamada, çizgiler sırasıyla “Mısır”, “Suriye” ve “Türkiye” olarak yeniden adlandırılır. Eğitmen yönerge verdiğinde katılımcılar bu çizgilere koşar. En geç gelenler oyunu kaybeder.

Oyunun ilerleyen aşamalarında eğitmen yönergeyi zorlaştırır. Örneğin:

- “Yunanistan’a tek ayakla zıplayarak koş.”
- “Mısır’a geri geri koş.”
- “İkili grup olun, birinizin sağ ayağı diğerinin sol ayağının üstünde olacak şekilde koşarak Türkiye’ye gidin.”
- “Eşini sırtına al, Yunanistan’a koş.”
- “Üçlü grup olun, el ele tutuşarak Mısır’a gidin.”

Ara Değerlendirme: Katılımcılara, “Tek başına koşmak ile zorlu koşullarda biriyle koşmak arasındaki fark nedir?” sorusu yöneltilir. Yerinden edilen insanların sınırlar arasında yaptığı zorunlu geçişlerle bağlantı kurularak tartışma sürdürülür.

B.CANLANDIRMA

3.Etkinlik

Katılımcılar ikişerli gruplara ayrılır (A-B). A grubundakiler lokantada yemek yiyen yerli vatandaşları, B grubundakiler ise Türkçe bilmeyen ve hastanenin yerini sormaya çalışan göçmenleri canlandırır. Eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Eğitimci el çırtığında herkes durur. Omzuna dokunulan çift, rollerini değiştirerek doğaçlamayı tekrarlar. Tüm grupların doğaçlamaları izlendiğinde çember oluşturularak yaşananlar üzerine tartışılır.

4.Etkinlik

Katılımcılar yine A-B gruplarına ayrılır. A'lar ev sahibi, B'ler göçmen rolündedir. Gece yarısı uzun bir yoldan gelen, üstü başı kir içinde, açlıktan ve yorgunluktan bitkin düşmüş bir göçmen kapıyı çalar. Ev sahibi korkar ve yardım etmek istemez. Yakında başka ev de yoktur. Göçmen yalnızdır ve tek isteği uyuyabileceği güvenli bir yer ile açlıktan ölmektir. Eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Eğitimci el çırtığında herkes durur. Omzuna dokunulan çift, rollerini değiştirerek doğaçlamayı tekrarlar. Tüm grupların doğaçlamaları izlendiğinde çember oluşturularak yaşanan durum tartışılır.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

5.Etkinlik

Katılımcılar çember biçiminde oturur. Her katılımcıya A4 kâğıt ve kalem verilir.

Katılımcılardan kendilerini bir göçmen olarak hayal etmeleri ve şu temalara değinen bir mektup yazmaları istenir:

- Toplumdaki bireylerin kendilerine yönelik önyargıları,
- Göçmen olarak topluma uyum sağlamak için verdikleri çaba,
- Ev sahibi toplumdan beklentileri ve hangi konularda desteğe ihtiyaç duydukları.

Gönüllü katılımcılar mektuplarını grup önünde sesli olarak okur.

6.Etkinlik: Noktamokrasi

İkinci oturumda kullanılan göçle ilgili görseller (Ek-2) ya da gazetelerden kesilmiş göç temalı fotoğraflar mekânın duvarlarına yapıştırılır. Eğitimci, “Noktamokrasi”nin, nokta kullanarak yapılan seçim anlamına geldiğini açıklar. Her fotoğrafın altına boş bir A4 kâğıt yerleştirilir. Katılımcılara, bir fotoğraf sergisindeymiş gibi davranmaları ve jürilik yaparak, göçmenlerin yaşadığı sorunları ve duyguları en iyi yansıtan fotoğrafa en çok puanı vermeleri istenir.

Katılımcılar, en beğendikleri fotoğrafa 5 nokta, en az beğendiklerine 1 nokta olacak şekilde değerlendirme yapar. Oylama sonunda en çok nokta alan ilk üç fotoğraf belirlenir.

Katılımcılar, en çok beğenilen fotoğrafların anlattığı hikâyeler üzerine düşüncelerini paylaşır. Göçmenlerin yaşadığı zorluklar, duygular ve insan hakları bağlamında grup tartışması yapılır.

III. DERS PLANI

Oturumun Adı	Göçmenler ve İletişim
Sınıf Düzeyi	5-12. Sınıflar
Süre	45'+45' (2 ders saati)
Odaklanılan Kavramlar	Ayrımcılık, iletişim, toplumsal katılım, nefret söylemi, aidiyet.
Amaçlar/Kazanımlar	• Ayrımcılığa maruz kalmanın olumsuz etkilerini ifade eder. • İletişimde ve toplumsal yaşama katılımında dilin önemini fark eder. • Toplumda göçmenlere yönelik aşağılayıcı dil kullanılmasının etkilerini açıklar. • Bir gruba ait olmanın önemini açıklar.
Yöntem/Teknikler	Drama/Rol oynama, doğaçlama, telefon görüşmesi, akışkan heykel.
Araç/Gereçler	Yastıklar, kumaş parçaları, farklı büyüklükteki materyaller, oyuncaklar, kutular, atık malzemeler (tuvalet kağıdı rulosu, eski gazete), kalemler, fon kartonu, kağıtlar, 11 adet plastik sandalye.
Süreç	

A.HAZIRLIK/ISINMA

1.Etkinlik: Kalkanım

Her katılımcıya yarım tabaka fon kartonu verilir ve kendilerine bir kalkan çizimleri söylenir. Her kalkanın içinde barınma, meslek, aile, arkadaşlar ve güvenlik ile ilgili beş farklı bölüm bulunmalıdır. Katılımcılardan aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri beklenir:

- Nerede yaşıyorum? (evim, ülkem, şehrim)
- Ailemde kimler var?
- En sevdiğim arkadaşlarım kimler?
- Anne ve babamın mesleği nedir?
- Yaşadığım yerde güvende hissetmek için neler gereklidir?

Tüm katılımcılar kalkanlarını tamamladıktan sonra, eğitmen katılımcılara kırmızı tahta kalemi verir. Müzik eşliğinde mekânda dolaşarak başkalarının kalkanlarına kırmızı noktalar koyarken bir yandan da kendi kalkanlarını korumaya çalışırlar. Müzik durduğunda herkes durur. Kalkanlarının herhangi bir bölgesinde üç ya da daha fazla kırmızı nokta bulunan katılımcılara, o bölgeyi “kaybettikleri” bilgisi verilir.

Ardından şu sorular yöneltilir:

- Bu kalkanı ilk oluşturduğunuzda neler hissettiniz?
- Hangi bölgeleri kaybettiniz ve bu kayıplar size neler hissettirdi?

2.Etkinlik

Katılımcılar ikişerli gruplara ayrılır (A-B). A’lar ev sahibi, B’ler iş göçmenidir. B grubundaki kişi sayısı, A grubundakilerden bir kişi eksik olacak şekilde ayarlanır. Bu nedenle eğitmenin de oyuna katılması gerekir.

Ev sahipleri, önlerine birer sandalye alarak çember biçiminde dizilir. Göçmenler, ev sahibinin önündeki sandalyeye oturur. Ancak bir ev sahibinin önündeki sandalye boş kalacaktır. Tüm katılımcıların gözlerini kapatmaları istenir. Göçmeni olmayan ev sahibi üçe kadar sayar. Gözler açıldığında boş sandalyeye bakan göçmen koşarak oraya geçer. Bu durumda boş kalan ev sahibi yeniden bir göçmen bulmak zorundadır.

Oyun, rollerin değiştirilmesiyle birkaç kez tekrar edilir.

B.CANLANDIRMA

3.Etkinlik: Cıbrıca Dert Anlatma

Katılımcılar ikişerli gruplara ayrılır (A-B). A grubundakiler, B’lere çok önemli bir olayı uydurulmuş ve anlamsız bir dil kullanarak anlatmaya çalışır. B grubu ise normal Türkçeyle sorular sorarak anlatılanı anlamaya çalışır. Eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Eğitmenin el çırpmasıyla herkes durur. Omzuna dokunulan çift rollerini değiştirerek doğaçlamayı tekrar eder. Tüm grupların doğaçlamaları tamamlandıktan sonra çember biçiminde oturulur ve etkinlik değerlendirilir.

4.Etkinlik

Katılımcılar ikili gruplara ayrılır. Eğitmen, katılımcılardan okula başladıkları ilk gün hissettikleri duygularla ilgili bir hikâyeyi düşünmelerini ister. Bir dakikalık düşünme süresinden sonra, katılımcılar bu duyguları **dil kullanmadan**, yalnızca **sayılar** aracılığıyla

ifade eder. (Örn: “Merhaba, nasılsın?” demek yerine “23, 36” gibi sayı kullanabilirler.)
Beden dili, mimik ve tonlama serbesttir. Vurgular, tonlamalar ve jestler anlatımda önemlidir.

Hikâye anlatımları bittikten sonra şu sorular yöneltilir:

- Anlaşmakta zorlandığınız noktalar nelerdi?
- Ne anladınız?
- Anladıklarınız, anlatılmak istenenle ne kadar örtüştü?
- Anlatımda dilin rolü nedir?

Çeşitleme: Sayılar yerine meyve sebze isimleri, renkler, ülke ya da şehir isimleri de kullanılabilir.

5.Etkinlik

Katılımcılar çember biçiminde oturur. Bir gönüllü ortaya geçerek gözlerini kapatır. Eğitimci, bu kişinin bir gezgin olduğunu söyler ve nereye gitmek istediğini sorar. Gezgin, gitmek istediği ülkeyi hayal ederken diğer katılımcılar çeşitli malzemeleri kullanarak o ülkeyi canlandırırlar. Her katılımcı, o ülkenin bir bireyini (marangoz, pastacı, sekreter vb.) temsil eden bir pozisyon alır.

Gezgin gözlerini açtığında herkes rolündedir. Ancak gezgin yalnızca kendi uydurduğu dili konuşabilir. Diğer katılımcılar ise onu anlamaz, çünkü kendi dillerini konuşmaktadırlar. Gezgin, bu ülkeye neden geldiğini, ne yapmak istediğini ve ne kadar kalacağını anlatmaya çalışır; ancak iletişim kurmakta zorlanır.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

6.Etkinlik

Bir katılımcı, sokakta ayrımcılığa uğrayan bir kişinin donuk heykelini yapar. Diğer gönüllü katılımcılar bu heykele birer birer eklenir. Tüm figürler tamamlandığında heykelin bir adı olması istenir. Katılımcılara şu sorular sorulur:

- Bu heykeli nerede sergilemek isterdiniz? Neden?
- Ayrımcılıkla ilgili farkındalık yaratmak için neler yapılabilir?

Zaman yeterliyse: İş yerinde ya da okulda ayrımcılığı konu alan başka donuk heykel çalışmaları da yapılabilir.

7.Etkinlik

Katılımcılar ikişerli gruplara ayrılır (A-B). A grubundakiler, o gün atölyeye katılmayan B'lere atölyede neler olduğunu telefonla anlatıyormuş gibi davranır. B'ler, anlatılanları sorularla detaylandırır. Eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Eğitmenin el çırpmasıyla herkes durur. Omzuna dokunulan çift, rollerini değiştirerek doğaçlamayı tekrarlar. Tüm gruplar doğaçlamalarını tamamladıktan sonra çember biçiminde oturulur ve etkinlik tartışılır.

IV. DERS PLANI

Oturumun Adı	Göçmenlerin Sorunlarını Çözme Yolları
Sınıf Düzeyi	5-12. Sınıflar
Süre	45'+45'+45' (3 ders saati)
Odaklanılan Kavramlar	Göçmen, ayrımcılık, ön yargı, kapsayıcılık.
Amaçlar/Kazanımlar	- Göçmenlerin endişelerini fark eder. - Ayrımcı söylemlerin ve önyargılı davranışların göçmenler üzerindeki olumsuz etkilerini sıralar. - Göçün/yerinden edilmenin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini fark eder. - Göçmenlerin yaşadıkları sorunları açıklar. - Göçmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri sıralar.
Yöntem/Teknikler	Drama/Doğaçlama, rol içinde konuşma, rol içinde yazma, istasyon.
Araç/Gereçler	Fon kartonu, 20 adet kırmızı tahta kalemi, kalemler, kağıtlar, müzik ve müzik çalar, sırt çantası, yapışkanlı kağıtlar, yapıştırıcı, zımba, battaniye ya da örtü, A3 kağıdı.

A.HAZIRLIK/ISINMA

1.Etkinlik: Katılımcılardan bir hulahop (çember) hayal etmeleri istenir. “Çemberiniz ne renk olsun, karar verin.” denir. Ardından katılımcılardan hayalî çemberlerini sırasıyla belinde, ayak bileğinde ve boynunda çevirmeleri istenir.

2.Etkinlik: Katılımcılara fon kartonu, kalem, yapıştırıcı ve zımba verilerek kendi şapkalarını yapmaları istenir. Şapkaların üzerine göçmenlerle ilgili toplumda var olan önyargıları yazmaları beklenir. Tüm şapkalar mekânın ortasına bırakılır.

Müzik eşliğinde dans edilir. Müzik durduğunda herkes bir şapka alır ve üzerini okumadan kafasına takar. Kendi yaptığı şapkayı almamaları gerektiği vurgulanır. Eğitmen,

hüzünlü/gerilimli bir müzik açar ve katılımcılardan, diğerlerinin şapkalarında yazan önyargılara uygun şekilde onlara davranmalarını ister.

Etkinlik birkaç kez tekrarlandıktan sonra katılımcılar çember biçiminde oturur ve yaşadıkları ayrımcı söylemler ve önyargılı davranışlar karşısında ne hissettikleri üzerine konuşurlar.

3.Etkinlik: Kedi kuyruğu

Katılımcılar, dörder kişilik beş gruba ayrılır. Katılımcılara beş farklı gazetede çalıştıkları ve göçmenlerin yaşadığı sorunlara dair bilgi topladıkları söylenir. Her katılımcıya A3 kâğıdından 60 cm x 5 cm boyutunda kesilmiş üçer şerit verilir. Her bir şeride göçmenlerin yaşadığı bir sorunu yazmaları istenir.

Katılımcılar bu şeritlerden birini kuyruk gibi arkalarına takarlar. Herkes, başkalarının kuyruklarını (haberlerini) toplamaya çalışırken kendi kuyruğunu da korumaya çalışır. Her katılımcının üç kuyruk kadar oynama hakkı vardır. Tüm kuyruklarını kaybedenler oyundan çıkar. Gruplar topladıkları kuyruklarla gruplarına döner ve en fazla haber toplayan grup alkışlanır.

B.CANLANDIRMA

4.Etkinlik

Her gruba bir fon kartonu ve kalem verilir. Kartonlar ortadan ikiye katlanır. Sol tarafa, 3. etkinlikte toplanan kuyruklardaki sorunlara ilişkin bir gazete haberi yazmaları istenir.

Tüm gruplar haberlerini yazdıktan sonra, gruplar saat yönünde gazetelerini değiştirir. Gelen gazetede yer alan sorunlar incelenir, yeni sorunlar eklenir ve haber zenginleştirilir. Aynı işlem bir kez daha tekrar edilir. Sonraki turda gazetelere çözüm önerileri yazılır. Bir sonraki turda çözüm önerilerine eklemeler yapılır.

Son turda her grup elindeki gazetede sorunlar ve çözüm önerilerine dair kısa bir canlandırma yapar. Tüm canlandırmalar izlendiğinde göçmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler tartışılır.

5.Etkinlik

Her grup, göçmenlerle ilgili toplumda sıkça söylenen olumsuz, dışlayıcı ya da ayrımcı cümleleri ve bu ayrımcılığı doğuran gerekçeleri düşünür ve her biri farklı bir yapışkan kâğıda yazar. (Her kâğıtta bir ifade yer almalıdır.)

Tüm kâğıtlar yere serilen bir örtü ya da battaniyeye yapıştırılır ve bir “duvar” oluşturulur. İki katılımcı bu örtüyü kaldırır. Eğitimci, “Şimdi göçmenlerle aranızda bir duvar örüldü. Bu duvarın arkasını göremezsiniz.” der.

6.Etkinlik

Katılımcılardan, duvardaki kâğıtlarda yazan ayrımcılık nedenlerini sınıflandırmaları istenir. Örnek kategoriler: ırkçılık, kültürel farklılık, korku, önyargılar vb.

7.Etkinlik

Bu aşamada, katılımcılardan her kâğıdın arkasına olumlu bir ifade yazmaları istenir. (Bir gülücük, “Merhaba”, “Hoş geldin”, “Nasılsın?”, “Benimle oynar mısın?” gibi sözler olabilir.)

Bu yeni kâğıtlarla bir “köprü” yapılır. Örtü tekrar yere serilir, olumlu ifadelerin yazılı olduğu kâğıtlar üzerine yerleştirilir. Katılımcılar iki gruba ayrılır ve örtünün iki yanına geçer. Her katılımcı köprüden geçerken karşıdan gelen kişiyle el sıkışır, olumlu ifadeler kullanır:

“Merhaba”, “Seni seviyorum”, “Hoş geldin” gibi.

Etkinlik sonunda katılımcıların duygu ve düşünceleri paylaşılır.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

8.Etkinlik

Katılımcılar çember biçiminde oturur. 4. etkinlikte oluşturulan gazete haberleri mekânın ortasına konur. Her katılımcı, haberlerde yer alan kişileri ve olayları seçer. Ardından aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Bu haberi kimler okumuş olabilir?
- Haberi okuduktan sonra ne yapmış olabilirler?
- Okumadan geçenler olmuş mudur?

- Haberi okurken iç sesiniz neler söylemiştir?

Bu sorular çerçevesinde toplumsal duyarlılık ve duyarsızlık tartışılır.

9.Etkinlik

Katılımcılara hep birlikte göçmen bir çocuğun öyküsünü yazacakları söylenir. Öncelikle kahramanın adı, yaşı ve cinsiyetine karar verilir. “Göçmen Ahmet’in bir çanta dolusu endişesi varmış, bunlar neler olabilir?” sorusu yöneltilir. Her katılımcıya küçük kâğıtlar verilir ve her kâğıda bir endişe yazmaları istenir. Tüm endişeler bir sırt çantasında toplanır.

Sonra şu sorular sorulur:

- Bu hikâyede başka kimler olacak?
- Bu kişiler Ahmet’in hayatında ne rol oynayacak?
- Ahmet’e endişelerinden kurtulması için kim(ler), nasıl yardımcı olabilir?

Tartışma, göçmen çocukların yaşadığı sorunlara çözüm üretme amacı taşır.

10.Etkinlik

Katılımcılardan, yapılan dört oturum sonunda düşündüklerini özetleyen bir tablo hazırlamaları istenir.

V. DERS PLANI	
Oturumun Adı	Önyargılarına Meydan Oku
Sınıf Düzeyi	5-12. Sınıflar
Süre	45’+45’ (2 Ders Saati)
Odaklanılan Kavramlar	Zorunlu Göç, yerinden edilme, dışlanma, önyargılar.
Amaçlar/Kazanımlar	• Göçmenlerin yaşadıkları sorunları tartışır. • Kendisinin ve başkalarının göçmenlere yönelik basmakalıp ve önyargılı tutumlarını fark eder. • Göçmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm yolları önerir.
Yöntem/Teknikler	Yaratıcı drama/Rol oynama, doğaçlama, oyun, rol içinde yazma, eğitsel oyunlar.
Araç/Gereçler	Boya kalemleri, kâğıtlar, fon kartonu, 3 tüp diş macunu, krem, yapıştırıcı
Süreç	
A.HAZIRLIK/ISINMA	
1.Etkinlik: Güven Oyunu	

Katılımcılar, omuzları bitişik şekilde çember oluşturur ve gönüllü bir katılımcı ortaya geçer. Ortadaki katılımcıya, ayaklarının yere sabitlendiği, ancak hacıyatmaz gibi sağa-sola, öne-arkaya sallanabileceği söylenir. Gözlerini kapatan katılımcı sallanmaya başlar. Kenardaki katılımcılar ise yalnızca parmak uçlarıyla sırtına veya omuzlarına dokunarak onu dengede tutar.

Ortadaki katılımcının diğerlerine güvenmesi beklenir. Birkaç kişinin ortada olma deneyimi yaşamasının ardından, “Başkalarına güvenmek nasıl bir histi?” sorusu sorulur ve güvenin önemi üzerine bir grup tartışması yürütülür.

2.Etkinlik: Dedikodu Halkası

Katılımcılardan 2-3 gönüllü seçilir ve bu kişilere “yabancı göçmen” rolü verilir. Diğer katılımcılar, göçmenlerin çevresinde oturarak ya da dolaşarak kendi aralarında konuşur ve göçmenler hakkında dedikodu yapar gibi davranırlar. Bu konuşmalar yüksek sesle ve karşı tarafa iletilecek şekilde olmalıdır.

Eğitmen el çırtığında herkes durur. Göçmen rolü başka kişilere verilerek etkinlik bir kez daha oynanır.

Etkinlik sonunda şu sorular tartışılır:

- Yabancı bir göçmeni dışlamak, onun hakkında dedikodu yapmak keyifli miydi?
- Dedikodusu yapılan göçmen olduğunuzda neler hissettiniz?
- Yabancı göçmenlerle empati kurabildiniz mi?

B.CANLANDIRMA

3.Etkinlik: Bilgi Haritası

Katılımcılar dörderli gruplara ayrılır. Her gruba bir fon kartonu ve boya kalemleri verilir. Katılımcılardan bir göçmenin profilini çizmeleri istenir. Profilde yer alması gereken bilgiler şunlardır:

- Yaşı,
- Menşei,
- Cinsiyeti,
- Ailesi,
- Fobileri,
- Hobileri,
- Mesleği,
- Duyguları,

- Göç sırasında yaşadığı deneyimler.

Hazırlanan kartonlar saat yönünde değiştirilir. Yeni gelen kartondaki profil incelendikten sonra her gruba bu göçmenin hayatından dramatik bir an verilerek doğaçlama canlandırma yapmaları istenir.

Örnek dramatik anlar:

- Göç etmeye karar verdiği an,
- Göç yolculuğunda en çok zorlandığı an,
- Sınır polisi tarafından yakalandığı an,
- Göçmen kampına giriş yaptığı an,
- Okuldaki ilk günü.

Tüm grupların doğaçlamaları izlendiğinde çember oluşturulur ve göçmenlerin yaşadığı sorunlar grupça tartışılır.

4.Etkinlik: Açık Oturum

Katılımcılar mekânın bir köşesine oturur. Altı gönüllü seçilir ve karşılıklı olarak oturtulur. Bu kişilere göçmenlere yönelik önyargılı haberleri tartışacakları söylenir. Her katılımcının yalnızca üç kelime söyleme hakkı vardır ve her biri, önceki kişinin cümlesini tamamlamaya çalışır.

Örnek:

A Grubu (izleyiciler):

1. kişi: “Medya nefret söylemi...”
2. kişi: “Yayıyor ve insanları...”
3. kişi: “Ayrıştırmaya çalışıyor.”

B Grubu (medya mensupları):

1. kişi: “Bizim işimiz haber...”
2. kişi: “Yapmak ve reytingleri...”
3. kişi: “Artırmak, reklam almak.”

Üç tur sonunda yeni gönüllülerle etkinlik tekrarlanır. Oyunun ikinci aşamasında, her katılımcı yalnızca **bir kelime** söyleyebilir.

Çeşitleme: Eğitimci, ikinci aşamada katılımcılardan ayrımcı bir tutuma yönelik cümleler kurmalarını isteyebilir.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

5.Etkinlik: Kelimelerin Gücü

Eğitmen, katılımcıları üç gruba ayırır. Her gruba bir tüp yapıştırıcı ve bir A4 kâğıt verilir. Katılımcılardan, göçmenlere yönelik olumsuz duygu ve önyargılarını dile getirerek istedikleri miktarda yapıştırıcı sıkmaları istenir. Tüm grup üyeleri bunu aynı anda ya da sırayla yapabilir.

İkinci aşamada eğitimci, katılımcılardan yapıştırıcıyı tekrar tüpe doldurmalarını ister. Katılımcılar bunun imkânsız olduğunu söyleyecektir. Eğitimci şu açıklamayı yapar:

“Yapıştırıcı kötü sözleri, önyargıları ve olumsuz tutumları; kâğıt ise göçmenleri temsil eder. Bir göçmen hakkında dedikodu yapmadan ya da önyargılı konuşmadan önce iki kez düşünmeliyiz. Çünkü ağzımızdan çıkan sözler, o kişinin üzerine yapışır ve geri alınamaz.”

6.Etkinlik

Katılımcılar, 4. etkinlikte oluşturdukları gruplarla yeniden bir araya gelir. Eğitimci, her gruba bir fon kartonu verir. Göçmenlerin ev sahibi toplumla barış ve huzur içinde yaşamasını sağlayacak önlemleri içeren bir **poster** hazırlamaları istenir.

Posterlerini tamamlayan gruplar, hazırladıkları çalışmaları diğer katılımcılara sunar.

VI. DERS PLANI

Oturumun Adı	Gitmek mi Zor, Kalmak mı?
Sınıf Düzeyi	5-12. Sınıflar
Süre	45'+45' (2 Ders Saati)
Odaklanılan Kavramlar	Göç, göçmen, göçün zorlukları.
Amaçlar/Kazanımlar	Göç eden insanların yaşadıkları sorunları söyler.

	• Göç etmenin göçmenler üzerindeki etkilerini tartışır. • Göçmenlerin yer değiştirirken yaşadıkları duyguları fark eder.
Yöntem/Teknikler	Yaratıcı drama/Rol oynama, doğaçlama, oyun, rol içinde yazma, eğitsel oyunlar.
Araç/Gereçler	Boya kalemleri, kağıtlar, fon kartonu, katılımcı sayısının 4-5 katı kadar balon.
Süreç	
A.HAZIRLIK/ISINMA	
1.Etkinlik: Zorlu Yolculuk Tüm katılımcılara 3-5 balon verilir ve şişirmeleri istenir. Balonlar, mekânın iki yanına yerleştirilir. Katılımcılar iki gruba ayrılır. Gruplar, birbirine paralel şekilde arka arkaya dizilir. Her gruptan üçer gönüllü seçilir: • Birinci kişi yere çömelir. • İkinci kişi, ondan iki adım uzakta bacaklarını açarak ayakta durur. • Üçüncü kişi, kollarını iki yana açarak ayakta bekler. Gruplardaki katılımcılar sırayla, istedikleri kadar balonu yanlarına alarak üç engeli aşmalıdır: 1. Birinci engelin üzerinden atlanır. 2. İkinci kişinin bacaklarının arasından geçilir. 3. Üçüncü engelin etrafında dolaşılır. Katılımcı, elinde kalan balonları kendi grubuna ait köşeye bırakır ve sıradaki kişiye elini vurarak sırasının tamamlandığını bildirir. Ardından sıranın sonuna geçer. Ancak balonlar asla yere düşmemeli ve engellere temas etmemelidir. Düşen ya da değdirilen balonlar, yeniden taşınması gereken balonların arasına konulur. Tüm katılımcılar taşıma işlemini tamamladıktan sonra balonlar sayılır. Katılımcılar çember biçiminde oturur ve “Bazı balonlardan neden vazgeçmeniz gerekti?” sorusu etrafında tartışma yürütülür.	

Çeşitleme

Oyun öncesinde balonlara, renklerine göre anlamlar yüklenebilir:

- Mavi: Oyuncak
- Sarı: Kitap
- Kırmızı: Para
- Yeşil: Yiyecek
- Mor: Kıyafet
- Beyaz: İlaç
- Turuncu: Hatıralar (fotoğraf, günlük vb.)

Oyunun sonunda şu sorular sorularak farkındalık sağlanır:

- En çok hangi renkten taşımaya özen gösterdiniz?
- En kolay vazgeçtiğiniz renk hangisiydi?
- Göçmenler yer değiştirirken sizce neler hissediyor olabilir?

B.CANLANDIRMA

3.Etkinlik: Hava Alanında

Katılımcılar ikişerli gruplara ayrılır (A-B).

- A grubundakiler: Ülkesinden gitmek istemeyen bir çocuğu,
- B grubundakiler: Güvenli bir yere gidilmezse kötü olaylar yaşanacağından endişe eden bir anneyi canlandırır.

A'lar ne olursa olsun ülkesinde kalmak istemektedir. B'ler ise ailenin zarar göreceğinden endişelenmektedir ve mutlaka gitmeleri gerektiğini düşünmektedir.

Eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Eğitimcinin el çırpmasıyla herkes durur. Omzuna dokunulan çift, rollerini değiştirerek aynı doğaçlamayı tekrar eder. Tüm grupların doğaçlamaları tamamlandıktan sonra katılımcılar çember biçiminde oturur ve konular tartışılır.

C.DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

4.Etkinlik

Katılımcılar, beşer kişilik dört gruba ayrılır. Her gruba fon kartonu ve boya kalemleri verilir. Katılımcılardan, “göç” temasını anlatan bir resim yapmaları istenir. Resimlerin

tamamlanmasının ardından eğitmen, gruplara bu çalışmalarla bir **sergi** **açacaklarını** belirtir.

Hazırlanan tüm resimler mekânın duvarlarına asılır. Katılımcılar sergiyi gezerek diğer grupların çalışmalarını inceler.

Eğitmen yere büyükçe bir kraft kâğıdı serer ve bunun serginin çıkışında yer alan bir “ziyaretçi defteri” olduğunu belirtir. Katılımcılardan, sergiyi ziyaret eden biri gibi düşünerek duygu ve düşüncelerini bu kâğıda yazmaları istenir.

5.Etkinlik: Rol İçinde Yazma

Tüm katılımcılara A4 kâğıdı ve kalem verilir. Katılımcılardan, bu etkinliklere katılamamış bir arkadaşlarına hitaben bir **mektup** yazmaları istenir. Mektupta, etkinlik süresince g ve göçmenlerle ilgili hissettikleri duygulara, **kapsayıcılık ve dışlayıcılık** zerine düşündüklerine yer vermeleri beklenir.

Mektuplar tamamlandıktan sonra gönüllü katılımcılar, yazdıkları mektupları grup önünde yüksek sesle okurlar.

Ek-5. Araştırma Uygulama İzni Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.026323.01

T.C. Kimlik No: 10*****38

Adı Soyadı: AYÇA HATUNOĞLU

Araştırmacının Adı: SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİ BULUNAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KAPSAYICI EĞİTİMİ SAĞLAMAYA YÖNELİK PRATİKLER

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği, Gözlem Formu Dinleme Sınavı, Gözlem Formu Konuşma Sınavı, Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
İSTANBUL	Ortaokul	İkitelli Ortaokulu	740927

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 9c0d1e563dc170f3b71dd732f9bc389bf7eccc79ec31abw0946c35b7a61168bc
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek-6. Uygulama İzni Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



İkitelli Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.026323.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 740927

T.C. Kimlik No: 10*****38

Adı Soyadı: AYÇA HATUNOĞLU

Araştırmanın Adı: SINIFINDA MÜLTECİ ÖĞRENCİ BULUNAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KAPSAYICI EĞİTİMİ SAĞLAMAYA YÖNELİK PRATİKLER

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: İkitelli Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği, Gözlem Formu Dinleme Sınavı, Gözlem Formu Konuşma Sınavı, Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 1064a1728915f77afef55ffc97cc30cfb8484af8e94b1bf1a901601260ea614b
Doğrulama Adresi: arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmalizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



Ek-7. Etik Kurul Karar Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 03 Karar No: 26	Toplantı Tarihi: 28.03.2025
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Ayça HATUNOĞLU Çalışma Konusu: Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri ve Kapsayıcı Eğitimi Sağlamaya Yönelik Pratikler	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Doğrulama Kodu: a34194e7-d86c-405a-8126-86ac30323288 Doğrulama Adresi: <https://www.nakipya.gov.tr/ataturk-universitesi-etik>



Ek-8. Dinleme Sınavı Uygulama Anı



Ek-9. Dinleme Sınavı Uygulama Anı



Ek-10. Dinleme Sınavı Uygulama Anı



ÖZ GEÇMİŞ

İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da tamamladı. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı'ndan mezun oldu. Hâlen İstanbul Küçükçekmece Taştepe Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

